Niveau(x) d'enseignement: 7   Numéro EDUQ : 8970051
Centre d'intérêt: 166

Colloque Le cégep et vous : partenaires pour l'avenir (1988 : Sainte-Foy, Québec)

Les actes du Colloque Le cégep et vous : partenaires pour l'avenir. 2 : [les 29, 30 et 31 mai 1988, Sainte-Foy]. -- [Montréal] : Association québécoise de pédagogie collégiale : Fédération des cégeps, 1988, c1989.
164 p. ; 28 cm.

Titre du dos: Le cégep et vous : partenaires pour l'avenir. Comprend des bibliogr. Dépouillement: Le cégep : agent de formation -- Des solitudes à marier -- L'étudiant au pluriel.

ISBN 2-89100-051-X

Vedette(s)-secondaire(s): Association québécoise de pédagogie collégiale * Fédération des cégeps

---

Descripteur(s): Programme d'études * Formation générale * Formation professionnelle * Evaluation de l'apprentissage * Personnel enseignant * Perfectionnement des enseignants * Indicateur de rendement * Statut de l'enseignant * Rôle de l'enseignant * Administration scolaire * Rôle de l'administrateur * Décentralisation * Financement * Valeurs des jeunes * Besoins de l'étudiant * Etudiant adulte * Services aux étudiants * Multiculturalisme * Relations parents-école * Opinion de l'employeur * Encadrement des élèves * Collégial (Ordre d'enseignement)

Le deuxième tome du colloque contient les comptes rendus de trois ateliers: 1. le cégep, agent de formation; 2. des solitudes à marier; 3. l'etudiant au pluriel. On y traite de la formation générale et de la formation professionnelle. On y traite d'évaluation des apprentissages et aussi de l'evaluation du cégep lui-même: à quoi reconnaît-on un cégep de qualité? On définit des nouveaux modeles de gestion, on parle du rôle des détenteurs de pouvoir et de ce problème de fond que sont ... les fonds. Et aussi de cette question troublante: les colleges sont-ils en liberté surveillée? Enseigner au cégep, est-ce une vocation ou un job? Les professeurs sont-ils enseignants ou éducateurs? On parle aussi de la politique de perfectionnement des enseignants. On y discute aussi des jeunes; des exposés traitent de leurs valeurs et de leurs besoins; on aborde aussi la question des étudiants adultes, et aussi du défi de la multiethnicité que les cégeps ont à relever.

Type de document: f
Notice(s) connexe(s): 6970050, 8970052

EDUQ
8970051

TOME II

Le cégep: agent de formation
Des solitudes à marier
L'étudiant au pluriel

ES ACTES DU COLLOQUE

LE CÉGEP ET VOUS: PARTENAIRES *pour l'avenir!*

Les 29, 30 et 31 mai 1988

Association québécoise de pédagogie collégiale
acpc

Fédération DES CÉGEPS

Une publication du Service des communications
et de la documentation
FÉDÉRATION DES CÉGEPS
500, boulevard Crémazie Est
Montréal (Québec)
H2P 1E7
Tél.: (514) 381-8631

Comité responsable de la publication des actes:
Francine FORGET
Conseillère en communication
Fédération des cégeps
Jean-Pierre GOULET
Rédacteur en chef
Association québécoise de pédagogie collégiale
Alain LALLIER
Directeur général
Cégep de Trois-Rivières
Gérald SIGOUIN
Directeur général
Association québécoise de pédagogie collégiale

Coordination de l'édition:
Francine FORGET

Adaptation de textes:
Michel LAMBERT

Révision:
Pauline GERVAIS

Réalisation graphique:
Madeleine BELLEROSE

Photocomposition:
Les Ateliers C.M. inc.

Dépôt légal: 1er trimestre 1989
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISBN: 2-89100-051-X

Les auteurs des articles publiés dans le présent document conservent l'entière responsabilité de leurs opinions.

© Fédération des cégeps, 1989

EDUQ
8970051

TOME II

Le cégep: agent de formation
Des solitudes à marier
L'étudiant au pluriel

LES ACTES DU COLLOQUE

LE CÉGEP ET VOUS: PARTENAIRES *pour l'avenir!*

Avant-propos

Mai 1988: le colloque *Le cégep et vous: partenaires pour l'avenir!* vient clore les activités qui ont souligné le vingtième anniversaire de réseau collégial. À ceux et celles qui y étaient comme à tous les autres, le Fédération des cégeps et l'Association québécoise de pédagogie collégiale (A.Q.P.C.) sont heureuses de présenter le second tome des Actes d'un colloque dont la grande diversité des ateliers reflétait le foisonnement des intérêts de tous les gens qui gravitent autour de ce milieu riche et complexe.

Mis au point au Québec, le cégep est né dans un moment où tout était possible. Lieu d'exploration, de tous les questionnements et de toutes les remises en cause, champ de bataille des anciens et des modernes, tantôt panacée, tantôt bouc émissaire, cet enfant terrible du monde de l'éducation a suscité des critiques à la mesure des attentes. Mais au moment où se dissipent le bruit et la fureur de son adolescence, on découvre que l'idée qui a présidé à sa formation était — et demeure — essentielle.

Sur un plan plus quotidien, la philosophie de l'éducation véhiculée par le cégep, axée sur le développement intégral de la personne, implique que les différents agents du réseau travaillent ensemble, que les professeurs d'horizons disciplinaires les plus divers discutent ensemble de pédagogie, de contenus, de problèmes liés à l'apprentissage. La complémentarité des savoirs et des expériences exige concertation et partenariat.

Partenariat interne, mais également partenariat avec le milieu. Si ce dernier a soif de ressources humaines pour alimenter son développement, le cégep, aux prises avec la dénatalité, est à l'affût de nouveaux «marchés».

Le tome précédent contenait les grandes conférences, les exposés de la table ronde sur l'avenir des cégeps et les communications sur le thème du cégep comme agent de développement de son milieu. Le tome suivant portera exclusivement sur la question de la formation fondamentale, un thème qui a marqué toutes les activités de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. Celui que vous avez entre les mains, le deuxième, parle aussi de formation: formation générale, d'abord, qui nous amène à traiter d'éducation physique, de philosophie et de français; formation professionnelle ensuite où l'on s'interroge sur les moyens de répondre aux demandes nombreuses d'un milieu en pleine mutation technologique.

Si l'on y traite d'évaluation des apprentissages, il est aussi question d'évaluation du cégep lui-même: à quoi reconnaîtra-t-on qu'un cégep est de qualité? On définit de nouveaux modèles de gestion, on parle du rôle des détenteurs de pouvoir et de ce problème de fond que sont... les fonds. D'où la question, troublante: Nos collèges sont-ils en liberté surveillée?

Enseigner au cégep, est-ce une vocation ou un job? Les professeurs sont-ils enseignants ou éducateurs? En quoi consisterait une véritable politique de perfectionnement?

On y parle donc des professeurs. Mais aussi des jeunes (des exposés nous initient à leurs valeurs et à leurs besoins) et des adultes, sans oublier le défi de la multiethnicité qui se pose aux cégeps.

Bonne lecture!

Le Comité d'organisation

Louise CHENÉ
Directrice des Services pédagogiques
Cégep de Sainte-Foy
Manon DANSEREAU-GILBERT
Professeure au cégep de Maisonneuve et
coordonnatrice provinciale en techniques de diététique
Louis DROUIN
Coordonnateur de l'Éducation des adultes
au cégep de Limoilou
Francine FORGET
Conseillère en communication
Fédération des cégeps
Jean-Guy GAULIN
Directeur des Services aux étudiants
Cégep François-Xavier-Garneau
Alain LALLIER
Directeur général du cégep de Trois-Rivières
et président du Comité
Hélène MONFET
Agente d'information
Direction des communications
Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science
Jacques RIOUX
Responsable de l'organisation du colloque à la Fédération
des cégeps et professeur de philosophie
au cégep de Trois-Rivières
Gérald SIGOUIN
Président
Association québécoise de pédagogie collégiale (A.Q.P.C.)
Ronald SPIVOCK
Directeur des Ressources auxiliaires à l'apprentissage
Cégep Dawson

Table des matières

CHAPITRE I — Le cégep, agent de formation 7

A. Les programmes préuniversitaires

M. Alex G. Potter 9
M. Maurice Angers 11

B. La formation générale: les cours obligatoires

M. Luc Chiasson 13
M. Pierre Cohen-Bacrie 17
M. Viateur Beaupré 20

C. La formation professionnelle

MM. Marcel E. Hébert et Pierre Gilbert 23
M. Victor Kravec 32
Mme Louise Landry 33

D. L'évaluation des apprentissages

M. Paul Boisvenu 33
Mme Louise Corriveau 35

E. Les professeurs: enseignants ou éducateurs?

M. Jean Labrecque 39
M. Guy Dessureault 41
MM. Michel Légaré et André G. Turcotte 44

F. Le perfectionnement des enseignants

M. Gaétan Pelletier 48
M. Paul Crête 50
M. Gaston Faucher 52

G. Les indicateurs de la qualité

M. Jacques Dufresne 56
M. Roger Frot 58
M. Roland Arpin 62

CHAPITRE II — Des solitudes à marier 69

A. Enseigner au cégep: une vocation ou un «job»?

MM. Michel Légaré et André G. Turcotte 71
M. Jean-Claude Soulard 72
Mme Lorraine Galand 84

B. Définir ensemble de nouveaux modèles de gestion

M. Claude Saint-Cyr 86
M. Marcel Lafleur 90
M. Réjean Delisle 93
M. André Gamache 95
M. Claude Mercier 96

C. **Le décloisonnement**

M. Robert Dumais 98
M. Pierre Imbeau 100
M. Lucien Bigras 102

D. **Le rôle des détenteurs de pouvoir**

M. Jean-Noël Tremblay 105
Yves Beauchamp 107
M. Christophe Auger 110

E. **Les fonds: une question de fond**

M. Gilles Perreault 112
M. Maurice Alexandre 116
M. Laurent Lamoureux 117

F. **Nos collèges sont-ils en liberté surveillée?**

M. Claude Therrien 120
M. Benoît Lauzière 122

CHAPITRE III — L'étudiant au pluriel 125

A. **Les valeurs et les besoins des jeunes**

M. Yvan Boileau 127
M. Claude Desjardins 129

B. **L'adulte et les études**

M. Pascal Nadon 131
Mme Marie-Rose Paradis 133

C. **Les services personnels aux étudiants**

M. Rénald Côté 134
M. Denys Larose 136
M. Régis A. Malenfant 137

D. **Le défi de la multiethnicité**

Mme P. Tchoryk-Pelletier 139
M. Ronald Spivock 143

E. **Les parents ont-ils peur du cégep?**

M. Claude Plouffe 145
M. André Matte 146
M. Laurent Laplante 148

F. **Les attentes des employeurs**

M. Ghislain Bouchard 150
M. Jacques Garon 152
MM. Jacques Nadeau et Raymond Paquet 154

G. **L'encadrement de l'étudiant**

Mme Hélène Servais 158
M. Gabriel Aubin 159
Mme Isabelle Falardeau, M. Simon Larose et Roland Roy 161

Chapitre I

Ateliers

Le cégep, agent de formation

I — Le cégep, agent de formation

A. Les programmes préuniversitaires

PROBLÉMATIQUE

Voilà le secteur au collégial qui attire la clientèle la plus nombreuse. C'est là où les programmes sont les moins précisés, à part ceux où les universités ont des exigences d'entrée. On élabore actuellement deux programmes: celui des sciences humaines et celui des sciences de la nature. Le secteur général est le secteur le plus discuté à cause du cheminement scolaire, du cloisonnement des disciplines.

Sous prétexte qu'elle n'est pas terminale, la formation préuniversitaire n'est-elle pas le parent pauvre des cégeps? Pourquoi réduire les filières de formation à trois (sciences humaines, sciences de la nature et lettres), quand il y a de nombreux autres programmes universitaires qui accueilleront les étudiants? Est-ce parce qu'on ignore ce que devrait savoir un jeune de dix-huit ans?

Communication de
Alex G. POTTER
Directeur des Services pédagogiques
Vanier College

Lorsque j'étudiais les mathématiques et la philosophie, j'ai toujours remarqué que les concepts les plus simples me posaient le plus de problèmes de compréhension et d'application, et dans ce cas, croyez-moi, je n'étais pas le seul. Pour moi, les éléments d'Euclid n'étaient pas élémentaires et les principes de Newton ou de Bertrand Russell étaient beaucoup plus obscurs que les conclusions et les théorèmes des cours de mathématiques que j'ai suivis. Je crois que la situation est un peu la même dans les programmes préuniversitaires au cégep. Tout le monde sait que l'objectif est de préparer l'étudiant à poursuivre ses études à l'université. L'idée est bien élémentaire mais là s'arrête la simplicité.

Que sont les études universitaires? Comment les différencier des études collégiales? Il y a des caractéristiques qui sont assez évidentes. À l'université on est très disciplinaire et aussi très spécialisé, certains diront trop. Aussi, les études universitaires exigent plus d'autonomie intellectuelle et plus de discipline personnelle.

Comment pouvons-nous préparer nos étudiants?

— En théorie: c'est de leur donner une formation dite générale, surtout dans les cours obligatoires, et une formation fondamentale surtout dans les disciplines de concentration.

— En pratique, il en est souvent autrement. Depuis les 10 dernières années, poussés par les structures départementales et leur pouvoir pédagogique et académique, nous avons érigé des édifices disciplinaires pour rivaliser avec ceux des universités. Du côté anglophone, du moins, s'il n'y avait pas assez de chambres dans nos gratte-ciel disciplinaires, nous ajoutions des chambres supplémentaires dans la tour de Babel que sont les «humanities» (équivalent du programme de philosophie dans les cégeps francophones). Dans ces programmes, on retrouve souvent des cours comme «Physics for Every Man», cours disciplinaires non inclus dans une concentration. En anglais, on retrouve un cours tel «Role of Women in Early Victorian Novel», cours de sociologie avec un contenu de littérature.

Avec les cours obligatoires restants et après en avoir distribué presque la moitié dans les autres disciplines, nous nous en servons souvent pour donner une formation de base aux élèves en difficulté d'apprentissage, que nous acceptons en rendant le cégep plus accessible à tous. Des cours d'appoint, surtout au niveau linguistique, se multiplient aux dépens des cours de culture et de littérature.

Selon mon expérience du côté anglophone, on commence à se demander si les défis de l'éducation générale ne dépassent pas la capacité des cégeps seuls. Il semble que le ministre lui-même veut que continue la formation générale à l'université et certains d'entre nous veulent que ça continue toute la vie durant. Comme tout excès dans tout système, la «surdisciplinarité», pour inventer un mot, dans les programmes préuniversitaires est en train d'être contrebalancée par une étude approfondie dans tout le système, du concept de la formation fondamentale et aussi par une expérimentation d'une approche programme qui pourrait mettre en évidence les interrelations entre les disciplines d'une concentration et aussi de renforcer leur subordination aux objectifs généraux des programmes préuniversitaires.

La réforme et la refonte des programmes préuniversitaires au collégial sont bien amorcées. Je suis persuadé qu'on finira par remettre une balance des objectifs disciplinaires et les objectifs de l'ordre général, méthodologique et programmatique. Toutefois, nous ne pouvons ni ne devons changer la dualité qui est au coeur des cégeps. Je pense qu'il faut l'accepter et il faut savoir que le système des cégeps se développe en oscillant entre les deux polarités. Toute solution voulant trancher cette question de façon définitive et absolue est à rejeter. Je suis convaincu que d'ici 10 ans lorsque nous parlerons des 30 ans des cégeps, on se demandera comment donner leur chance aux élèves surdoués de pousser plus profondément dans les disciplines de concentration pourvu qu'ils aient déjà acquis les outils de base nécessaires. C'est en oscillant qu'on avance.

Pour revenir aux objectifs généraux, pour réussir dans les programmes universitaires, d'après ce que les universités nous disent, il faut seulement ne pas oublier notre objectif primordial qui est d'outiller les élèves avec une connaissance, bien sûr, mais surtout avec des outils d'apprentissage.

Il faut se rappeler constamment que la culture n'est pas l'accumulation d'information mais c'est surtout la somme des modalités d'accueillir l'information, de l'interpréter et de la communiquer.

Si nos finissants sont capables de distinguer les faits des opinions, s'ils peuvent faire la différence entre des hypothèses qui sont démontrées dans un système intellectuel et celles qui sont plausibles, s'ils sont capables d'exprimer leur analyse de façon claire, précise et convaincante, notre travail au cégep aura été fait.

Mais comment s'approprier ces outils? Cette question n'est pas simple parce qu'il y a une grande variété de moyens à choisir. Il y a certains cours dont la matière étudiée, tout en étant d'un niveau convenable, n'est pas à la base de notre culture, les romans de science fiction en sont un exemple. Entre les mains d'un bon enseignant, les élèves peuvent acquérir des habitudes analytiques de premier ordre. Le fait que le contenu d'un livre est plus simple facilite même le développement des habitudes analytiques. Cette façon aide les élèves qui ne sont pas bien préparés aux études collégiales.

Il y a d'autres professeurs qui sont capables d'aborder des documents culturels plus riches et forcément plus complexes. Dans ces cas, l'acquisition des habitudes analytiques est plus difficile mais, à la fin du processus, l'étudiant se retrouve avec un boni culturel — il aura parcouru un Chaucer ou un Sheakespeare par exemple.

Pourvu que les objectifs généraux soient bien articulés et respectés et que les besoins des élèves soient retenus, nous devons laisser largement le choix des moyens et de la matière aux professeurs. Certains ont perdu confiance dans le professionnalisme des professeurs et veulent les encadrer dans un carcan disciplinaire d'un contenu très défini. Si notre système est tellement pourri qu'il nous faut changer notre corps professoral par des techniciens, il ne nous reste que peu d'espoir et nous n'aurons plus d'avenir.

Par ailleurs, je suis d'accord pour que les professeurs aient le contrôle de leur pédagogie, pourvu que les objectifs généraux demeurent sous l'autorité du Ministère et que le collège garde le pouvoir d'intervenir s'il y a abus.

Voici une histoire pour distinguer le contenu et les objectifs des faits et analyses.

Lorsque j'étais au secondaire, dans les cours de chimie, on m'a expliqué le phénomène des gaz inertes qui ne peuvent être combinés avec d'autres éléments. Rendu au collège, lors d'un cours de chimie, on m'a expliqué la théorie atomique de Dalton, donc je savais pourquoi ces gaz inertes ne pouvaient se combiner. Pendant que je suivais ces mêmes cours de chimie, à 25 milles de mon collège à Berkeley, des étudiants ont fait une expérience avec un brûleur Benson où, en réchauffant ces mêmes éléments, ils ont réussi à les combiner, contrairement à ce que j'avais appris dans mes cours, et là j'ai commencé à faire la distinction entre les faits démontrés et les faits plausibles. J'aimerais que tous les étudiants aient une telle expérience. Quand on pense avoir la vérité, lorsqu'on croit avoir démontré quelque chose, on trouve que nos faits sont beaucoup moins stables et que l'enseignement dans les disciplines est un peu à prendre avec un sens beaucoup plus critique qu'à l'habitude.

Je crois que si on garde ces objectifs généraux en vue on peut prévenir la détérioration des programmes préuniversitaires à l'interne.

Il faut se rappeler constamment que ce sont les outils et les méthodes de travail dont nos élèves ont réellement besoin pour l'université. Mais il est également nécessaire de protéger la primauté de l'enseignemnt préuniversitaire dans la mission des collèges.

Quand j'ai lu le libellé de cet atelier, j'ai remarqué tout de suite la notion, le jugement que comportent les mots «les parents pauvres des cégeps». J'ai bien compris pourquoi ils appellent les programmes préuniversitaires des parents, mais la pauvreté je ne sais pourquoi. La première piste que j'ai suivie était de faire l'opposition entre le préuniversitaire et le professionnel. On est pauvres en ressources humaines; on octroie moins de profs au niveau préuniversitaire par étudiant qu'aux programmes professionnels. Du côté des ressources financières et matérielles, je peux vous dire que lorsque je reçois des visiteurs à Vanier, je ne les amène pas dans les classes de «humanities» d'anglais ou même de physique. Tout de suite nous allons à la salle d'opération pour animaux, au laboratoire de systèmes ordinés ou de nursing et je leur montre tous les gadgets qu'on a à l'enseignement professionnel.

Aussi les programmes professionnels sont révisés constamment et il y a deux choses qui en découlent: une meilleure vue des programmes professionnels et, deuxièmement, ça donne une chance d'évoluer plus rapidement et de prendre le rythme du monde extérieur, ce qui n'est pas toujours le cas dans les programmes universitaires et préuniversitaires.

Néanmoins, je pense que la menace la plus sérieuse n'est pas les programmes professionnels mais l'explosion de la mission du collège et la fascination du système et des institutions avec la nouveauté, avec la visibilité, avec la liberté d'action et avec la rentabilité d'autres quasi-missions des collèges. Parce que le mariage entre l'enseignement professionnel et l'enseignement préuniversitaire va survivre. Après 20 ans, nous sommes plus ou moins confortables l'un avec l'autre. La menace va venir des autres sirènes blondes.

Je cite le ministre lors de son récent discours sur les dépenses de crédits auprès du Conseil du trésor: «Principalement fréquentés à l'origine par une clientèle de jour, les cégeps sont progressivement ouverts à une clientèle adulte, laquelle est pratiquement ausi importante aujourd'hui que la clientèle de jeunes».

Quand j'ai lu cet article, j'ai pensé qu'il parlait de la quantité. Après analyse, cependant, si c'est une phrase quantitative, il a manqué de raffinement dans sa mesure parce que même si à Vanier on a 4000 élèves de soir qui suivent en moyenne un à un et demi cours, on a 6000 élèves de jour et eux suivent en moyenne sept cours ou plus par jour. Dans n'importe quelle mesure quantitative que ce soit, la clientèle adulte n'est pas du même poids que celle de jour.

Et je pense que ça peut être une équivoque entre l'importance psychologique et l'importance quantitative. Parce que psychologiquement l'éducation des adultes nous offre la possibilité de donner une formation liée étroitement aux emplois, ce qui est un attrait considérable pour les adultes et très nécessaire.

On donne un enseignement à des fins sociales; l'épanouissement des personnes est une motivation très répandue pour revenir aux études de soir. Et surtout l'éducation des adultes avec ses 165 programmes contre 3 préuniversitaires, 165 certificats et attestations pour adultes, c'est ça qui existe dans nos systèmes. On a autant de variétés que dans un supermarché, avec toute la mise en marché qui s'ensuit.

L'éducation des adultes est une nouvelle source de financement. Elle est beaucoup moins réglementée et moins bureaucratisée. On n'a pas de convention collective. Enfin en tant que directeur des Services pédagogiques, c'est plus agréable de jouer de soir que de jouer de jour, et c'est plus motivant. Je crois que le «fun» n'est pas un bon concept, mais les tendances sont là. Peut-être que le défi est de trouver un juste milieu entre l'opération de soir et l'opération préuniversitaire.

Deuxième exemple: je cite toujours le ministre dans son même discours: «Dans chaque région où ils sont implantés, les cégeps sont aussi des pôles de rayonnement culturel, social et technologique de première importance.»

Ça dépend de l'endroit, mais encore l'analyse qui convient le mieux à une telle allocution est que c'est plutôt du côté psychologique que du côté réel ou quantitatif. Même si le service à la collectivité est devenu un grand défi, il y a là de quoi réjouir un directeur à l'éducation des adultes.

Ça lui donne tout un champ à développer, ça lui donne des possibilités d'actions presque illimitées, et ça représente un peu un développement pour le système.

Troisième exemple. On essaie avec l'Accord Canada/Québec de changer les collèges, de leur donner comme mission de remplir les commandes de l'industrie avec la formation pour les petites et moyennes entreprises. Les cours sont non crédités; c'est très intéressant... Nos relations avec l'industrie sont sur une base non créditée et on créera tout un groupe de citoyens avec une formation collégiale pour laquelle il n'y a aucune certification, et plus tard on arrivera avec la reconnaissance des acuis, mais pour l'instant on nie l'accréditation académique pédagogique pour avoir de meilleures relations avec l'industrie.

On crée des partenariats (des «joint ventures») avec l'industrie, on crée des centres spécialisés ou des sous-centres pour promouvoir les relations entre l'industrie et le collège. Là, il y a peut-être de quoi réchauffer le coeur d'un directeur général qui voulait toujours être le P.D.G. d'une P.M.E.

Sauf qu'avec l'éclosion de la mission des collèges, on risque de négliger le préuniversitaire parce qu'il est tenu pour acquis.

Nous ne pouvons ni ne voulons freiner le développement des missions des cégeps. Il nous incombe donc de constamment mettre en valeur l'importance de nos programmes et de porter à l'attention de l'établissement et de la population nos problèmes et nos succès.

Il faut être vigilant mais aussi il faut être honnête. Si l'établissement tourne ses énergies vers d'autres missions, c'est en partie parce que le débat préuniversitaire est devenu stérile et répétitif et que la bureaucratie est devenue étouffante, et la façon de faire un peu ennuyante.

Malgré ces dangers, je sens des vents d'air plus frais dans l'univers préuniversitaire. Je résume les quelques éléments prometteurs pour l'avenir. Il y en a que j'ai déjà mentionnés et j'espère qu'en faisant la liste, vous pourrez la critiquer, y soustraire et surtout y ajouter des éléments qui sont prometteurs et qui devraient être poursuivis.

— Discussion sur la formation fondamentale et l'approche programme. Le pendule doit revenir un peu vers le centre.

— Révision des programmes bien amorcée dans les sciences de la nature et dans les sciences humaines. À venir dans les arts et dans les langues et la littérature.

— Introduction possible de nouveaux programmes préuniversitaires. Du côté anglophone, on mijote un projet pour un programme préuniversitaire en «libéral arts». Dans le «libéral arts», il y a une tradition d'accueillir des éléments d'analyse, de synthèse, de communication à travers des oeuvres primaires.

— La baisse de la population étudiante qui provoque la nécessité de recruter de nouveaux candidats et nous force à faire un peu de mise en marché de nos programmes et de compétitionner avec d'autres possibilités éducatives. Pour avoir une clientèle et sauver nos emplois, il faut aller la chercher avec un produit qu'on peut défendre.

— La valorisation de nos élèves. Je ne sais pas trop ce qui se passe du côté francophone, mais je peux vous donner un exemple de ce qui se passe du côté anglophone: tous les collèges anglophones ont une cérémonie de remise de diplômes pour les finissants. À Vanier, on fait un grand gala, on loue la Place des Arts, l'orchestre du Collège avec ses 50 musiciens est présente. Il y a une cérémonie assez classique de remise des diplômes, mais avec beaucoup de classe. Les élèves aiment beaucoup cette cérémonie. Nous avons une clientèle d'immigrants et leurs parents aiment voir le couronnement des efforts de leurs enfants et sont particulièrement fiers de les voir monter sur le podium pour recevoir leur diplôme. C'est un événement qui réunit la communauté et qui donne beaucoup de valeur à nos programmes.

Aussi on commence à trouver des moyens pour reconnaître l'excellence académique par voie de bourses d'études locales, départementales, pour attirer les bons élèves du secondaire et pour souligner l'effort de nos élèves les plus doués. Parce qu'il ne faut pas oublier qu'une des caractéristiques du système collégial au Québec, c'est qu'il réunit des élèves très doués. Partout ailleurs les élèves les plus doués du secondaire vont directement à l'université.

Communication de
Maurice ANGERS
Coordonnateur provincial de sociologie
Cégep de Maisonneuve

La question pourrait être: Que donner à l'élève pour qu'il ou elle réussisse à l'université? Nous pourrions entrevoir ces interrogations sous l'angle psychologique de la motivation, de l'intérêt ou sous l'angle sociologique des habitus, des référents culturels. On demande plutôt de parler des programmes eux-mêmes. Cet angle d'approche amène plutôt à la question suivante: À quelles visées un programme préuniversitaire devrait-il répondre? En termes collégiaux, on devrait y ajouter l'interrogation suivante: Comment un programme préuniversitaire peut-il à la fois refléter la spécificité de l'enseignement collégial et avoir un caractère propédeutique?

Notons au préalable que les six compétences de base que devrait avoir acquises l'élève à la fin de ses études secondaires, selon «The college Board» américain, devraient être poursuivies **sciemment** par les établissements collégiaux, soit pour faire du rattrapage, soit pour en parfaire l'usage. Il s'agit, en l'occurrence, de s'assurer que l'élève est capable de lire, d'écrire, de s'exprimer et d'écouter, de mathématiser, de raisonner et d'étudier. Les objectifs d'un programme préuniversitaire, en effet, ne peuvent être atteints sans la maitrise par l'élève de ces six compétences intellectuelles. Il y a donc lieu qu'elles s'inscrivent dans l'institution, dans les programmes et dans les plans de cours.

Venons-en à ce qui serait plus proprement de l'ordre collégial préuniversitaire. Il y a là un terrain mal défini ou mouvant qu'il n'est pas trop tôt de solidifier si nous voulons en garder la spécificité. Je ne chercherai pas à donner une toute dernière définition de la formation fondamentale qui chapeauterait cette spécificité en remplacement de la formation générale ou en l'incluant. Je laisse à d'autres le soin de coiffer le tout cohérent que je vais essayer d'échafauder.

Partons plutôt d'un paradoxe. La spécificité des programmes collégiaux préuniversitaires tient à leur caractère à la fois **disciplinaire** et **transdisciplinaire**. Le professeur du collégial est engagé à titre de spécialiste d'une discipline et, en retour, il et elle s'y identifie de façon marquée et y trouve ses principales sources d'inspiration. C'est que sa formation disciplinaire de deuxième ou troisième cycle universitaire lui colle à la peau. C'est à travers cette discipline qu'il ou elle témoigne de ce qu'il est, de ce qu'elle croit et c'est ce qui l'amène assez paradoxalement à aller au-delà de celle-ci. Car il faut une matière consistante et un professeur engagé pour que la pensée de l'élève s'exerce et puisse se transposer ensuite, du moins en partie.

Restons, pour un temps, à l'aspect disciplinaire de la formation. On conviendra qu'un programme collégial doit fournir généralement des connaissances de base absolument nécessaires au développement par ailleurs d'habiletés et d'aptitudes dont je reparlerai plus loin. Car les apprentissages ne se font pas dans le vide ou sans substrat. On ne peut détacher ces connaissances de base, pour les comprendre, de leurs concepteurs et des disciplines qui s'en sont abreuvées. Que ce soit Émile Durkheim, Sigmund Freud, François-Xavier Garneau, Albert Einstein ou d'autres, les théories, concepts, visions du monde qu'ils nous ont laissés, sont transmis grâce aux disciplines qui en sont issues et dont l'histoire de chacune nous montrerait qu'elles ont élargi encore davantage ces connaissances de base. C'est le propre d'un programme préuniversitaire de reconnaître l'apport des disciplines et de leurs représentants dans la formation de base de l'élève. Ces spécificités disciplinaires sont les assises de la formation préuniversitaire.

En regard de l'élève cependant, les disciplines à suivre ne doivent pas être multipliées en trop grand nombre car on ne ferait qu'éparpiller son esprit et ses intérêts. D'un autre côté, le nombre de disciplines à fréquenter par l'élève ne doit pas être trop restreint, ce qui l'entraînerait dans une minispécialisation dans une ou deux disciplines et il ou elle passerait ainsi à côté d'une certaine ouverture au monde du savoir, d'un certain éventail de connaissances de base, et surtout l'orienterait dans un seul domaine comme à l'université. Plus précisément, une même discipline ne devrait pas être prise par l'élève, plus d'une fois par session, durant les quatre sessions d'un programme.

Si les disciplines doivent demeurer les pierres d'assise dans un programme préuniversitaire, c'est justement parce qu'il faut nécessairement et paradoxalement passer par elles pour atteindre d'autres objectifs plus larges aussi indispensables à la réussite universitaire des élèves, et qu'on pourrait qualifier de transdisciplinaires, dans le sens d'à travers et d'au-delà des disciplines. Et c'est sur ces objectifs que les programmes et leurs artisans doivent miser pour la formation adéquate des élèves.

Quels sont ces objectifs plus larges pour ne pas dire plus fondamentaux? La liste pourrait être longue mais soulignons simplement les plus communs. Et réitérons préalablement que ces objectifs ne peuvent être atteints dans l'abstrait mais bien à travers l'enseignement disciplinaire.

Il y a d'abord **le sens de l'observation** qui amène à découvrir et à interpréter un phénomène dans la nature ou dans l'environnement social aussi bien que dans un laboratoire ou dans une oeuvre artistique.

Il y a ensuite **l'esprit d'analyse** qui permet de décortiquer les composantes d'un phénomène et d'en montrer les interrelations.

Il y a aussi **la capacité de distanciation** d'un phénomène qui amène à la fois à plus d'objectivité, plus d'ouverture et plus de sens critique.

Il y a, enfin, **l'engagement personnel** de l'élève dans sa formation par l'importance accordée aux disciplines comme champ du savoir personnel et universel et par la concrétisation des enseignements par des laboratoires, des enquêtes ou même des témoignages d'actions individuelles ou collectives.

Ainsi, un programme préuniversitaire devrait refléter spécifiquement, par l'entremise d'un certain nombre de disciplines, que l'élève acquiert des connaissances de base dans divers domaines du savoir tout autant qu'il ou elle apprend de différentes manières à observer, analyser, se distancier et s'engager. La forme et le contenu sont ainsi indissociables.

Qu'en est-il des programmes préuniversitaires actuels ou à venir? Doit-on les augmenter, d'aucuns voulant qu'on copie les programmes universitaires existants? Doit-on aller jusqu'à n'en avoir qu'un seul? Il est certain que dans la perspective où je me situe, c'est une fausse question: multiplier les programmes n'ajouterait rien et, au contraire, augmenterait la pression vers une orientation définitive de plus en plus hâtive, alors que la formation préuniversitaire doit plutôt élargir les connaissances, habiletés et attitudes. Il serait sans doute utopique de penser à un seul programme qui engloberait les sciences humaines, de la nature, les arts et les lettres ou, du moins, à une véritable formation humaniste polyvalente mais il n'est pas en soi incohérent d'en parler, même si, en sciences de la nature, la conversion à une formation plus spécifiquement collégiale reste à faire.

En d'autres termes, les programmes préuniversitaires devraient être davantage précisés, non en s'axant sur la profession future de l'élève mais sur des objectifs à atteindre, grâce aux disciplines qui vont permettre ensuite à tout élève de réussir ses études universitaires.

Ajoutons que «dé-disciplinariser» les études collégiales par des numéros de cours ne reflétant pas l'apport disciplinaire, c'est faire fausse route. C'est enlever les ressources professionnelles des professeurs qui vont justement leur permettre de dépasser, dans les objectifs d'apprentissage du programme, les seules visées disciplinaires. Ainsi, en sciences humaines, ajouter des cours de méthodologie est une excellente chose, mais ne pas reconnaître les créneaux disciplinaires dans lesquels ils vont inévitablement se donner, c'est penser qu'on peut éduquer dans l'abstrait et ne pas reconnaître que c'est à travers une teinte fortement disciplinaire que l'on apprend à accomplir concrètement des processus méthodologiques. Définir, compiler, décrire en chimie, en sociologie ou en histoire, ne se fait pas dans l'abstrait, mais à travers un cheminement disciplinaire.

Quelques mots aussi sur la multidisciplinarité et l'interdisciplinarité auxquelles j'ai participé dans le passé par des expériences pédagogiques dans deux collèges différents: c'est trop tôt au niveau collégial pour s'y attaquer car il faut préalablement des assises disciplinaires et non mettre la charrue devant les boeufs. Car chez les élèves, d'une part, il y a confusion, comme si on leur enseignait deux nouvelles langues en même temps et, d'autre part, même à l'université, on a compris qu'il fallait quelques années de formation disciplinaire avant de pouvoir aller plus loin.

En conclusion, la formation préuniversitaire sera d'autant meilleure si les programmes reflètent que les apprentissages fondamentaux se font à travers des contenus disciplinaires et non dans l'abstrait ou en inventant une nouvelle sorte de cours. Les professeurs ne doivent pas non plus négliger de parfaire les compétences des élèves apprises au niveau secondaire. Je termine en citant le sous-titre d'un article de John H. Chambers dans la revue *Education Leadership* d'avril 1988: «Les professeurs qui connaissent bien leur matière, qui comprennent en quoi elle diffère d'autres disciplines et qui peuvent transmettre tout cela à leurs élèves, enseignent déjà des habiletés intellectuelles» (traduction libre). J'ajouterais qu'ils et elles font ainsi de la propédeutique pour préparer à l'université.

B. La formation générale: les cours obligatoires

PROBLÉMATIQUE

Les cours obligatoires (philosophie, lettres, éducation physique) constituent une originalité des cégeps. Au fil des ans, ils sont devenus l'un des éléments les plus questionnés par tout le monde (étudiants, professeurs, milieu). Or, le besoin d'une formation générale apparaît de plus en plus important.

À quoi est due l'apparente discordance des constats relatifs à la formation générale? Que deviendra, dans les prochaines années, la formation générale dans les collèges?

Communication de
Luc CHIASSON
Professeur
Cégep de Lévis-Lauzon

L'ÉDUCATION PHYSIQUE: ÉLÉMENT ESSENTIEL DE LA FORMATION FONDAMENTALE ET INTÉGRALE DE L'ÉLÈVE

L'histoire de l'éducation physique au Québec

Afin de comprendre l'évolution de l'éducation physique jusqu'à aujourd'hui, permettez-moi de dresser un tableau des cinq grands courants de pensée (Guay, 1981).

D'abord, le plus ancien courant:

- **L'agriculturisme (XIXe siècle - 1921)**

Pendant le XIXe siècle et jusque vers les années vingt, l'Église soutenait la thèse que les travaux agricoles et l'air pur de la campagne... ne pouvaient qu'avoir des effets bénéfiques sur la santé et la force de nos enfants. À cette époque, l'activité agricole, tout en donnant les mêmes résultats que la gymnastique, était beaucoup plus productive et en accord avec nos valeurs ancestrales. Donc, il n'y avait pas beaucoup d'éducation physique comme telle, mais beaucoup d'encouragements à travailler sur la terre.

- **Le militarisme (1830-1960)**

Parallèlement à l'agriculturisme, on retrouve un courant militaire. Les Anglais préconisaient la formation militaire à l'intérieur du système scolaire: conditionnement physique, discipline et «dressage» aux activités militaires étaient à l'ordre du jour du cours «d'éducation physique». C'était, à l'époque, une façon de sensibiliser les jeunes aux pratiques martiales, en assurant surtout une relève pour l'armée britannique. En 1961, moi-même élève à Saint-Paul-l'Ermite, petit village de la région de Montréal, pendant les cours d'éducation physique du primaire, je faisais avec mes confrères de classe de la marche militaire. Par la gauche commencez...

- **L'hygiénisme (1870-1950)**

L'exode de la population rurale vers les villes a engendré le troisième courant: l'hygiénisme. Il fallut trouver un palliatif pour conserver une certaine qualité de vie à ces nouveaux «arrivants» confrontés aux problèmes de santé et à la salubrité urbaine. Habitués au grand air et aux grands espaces, ils souffraient de mésadaptation. Des cours d'hygiène furent envisagés pour minimiser cette détérioration des conditions de vie par rapport à celles de la campagne. Les différentes activités physiques étaient exécutées en répondant aux exigences de l'hygiène.

- **L'humanisme (1950-1960)**

Dans les collèges classiques, on reconnaissait la nécessité de développer toutes les facultés de l'homme et plus particulièrement les facultés intellectuelles et morales.

Présente et reconnue, une conception de l'éducation physique devait cependant rester subordonnée à l'éducation intellectuelle, morale et spirituelle.

«La culture physique doit viser à faire du corps le fidèle serviteur d'une âme saine» (Ross, 1916 dans Guay, op. cit.).

Déjà en 1954, le pédagogue Antoine Paplouskas-Ramounas propose une conception humaniste et intégrale de l'éducation physique. Réconciliant le jeu, la gymnastique, le sport et l'hygiène, il affirme que l'éducation physique doit agir non seulement sur le corps mais sur toutes les dimensions de l'humain.

«L'éducation de l'enfant tout entier par les exercices physiques».

Toujours présente aujourd'hui, cette conception de l'éducation physique est à la base même des nouveaux objectifs (1979) des programmes d'éducation physique du primaire et du secondaire.

- **Le scientisme (1964-)**

Ce cinquième courant correspond à l'avènement des différentes sciences et à leur besoin de spécification et de justification. Le but principal de cette conception de l'éducation physique étant principalement de développer la dimension biologique de l'individu. Mise de l'avant par des chercheurs universitaires ayant des formations spécialisées en physiologie et en biologie, cette conception de l'éducation physique est à la base d'une multitude d'écrits relatifs aux déterminants de la condition physique: qualités organiques, qualités musculaires, qualités psychomotrices, etc. La mesure de la condition physique est leur outil de travail préféré.

Le rapport Parent

Suite à ces conceptions de l'éducation physique, replaçons-nous dans le contexte de l'éducation physique collégiale en se référant au rapport Parent. Ce rapport préconise que l'école n'est pas là seulement pour apprendre aux jeunes à compter et à écrire et vient donc préconiser l'idée d'une formation «générale». Parmi les exigences du système d'enseignement, nous retrouvons: «préparer les jeunes non seulement au travail mais aussi aux loisirs que leur laisse le travail» (Rapport Parent, Tome 1, p.74). La formation fondamentale (ou générale) d'un individu doit s'amorcer dans les écoles par des études appropriés. «Le rendement de la vie de travail et l'épanouissement par le loisir dépendent donc de la valeur et la variété du système d'éducation» (Tome 1, p.84).

En 1965, l'éducation physique n'était pas très reconnue chez les francophones. Par opposition, les anglophones pouvaient compter sur des cours d'éducation physique, des gymnases, des entraineurs de sport, des paniers de basketball dans la cour de la maison tandis que les «petits» Québécois francophones se contentaient de jouer au hockey l'hiver, au drapeau et au ballon chasseur dans la cour d'école au printemps et à l'automne, et à la balle molle l'été.

«On s'étonnera sans doute, surtout du côté français, de voir l'éducation physique figurer comme matière commune et obligatoire: on a été si peu habitué à lui accorder une telle faveur. (...) Disons seulement ici que les jeunes de 17 ou 18 ans ont besoin, pour se garder en bonne santé, pour protéger leur équilibre mental et affectif, d'un entrainement physique régulier et rationnel, qu'il est préférable d'inclure dans le programme» (Rapport Parent, Tome 2, p.166).

On constate que si l'école favorise la santé intellectuelle, elle ne favorise pas la santé physique des élèves. Bien au contraire, par l'inertie physique qu'elle génère, l'école porte atteinte à la santé. À part l'utilisation excessive de certains muscles (grands fessiers et massèters), les exigences musculaires et organiques sont trop faibles pour favoriser une bonne condition physique.

Finalement, le Rapport souligne l'importance de cette discipline aux points de vue physique, affectif, éthique et intellectuel (Rapport Parent, Tome 3, p. 164-166). Par la variété d'activités offertes, l'éducation physique «assure une formation qui développe l'élève à tous les plans de la personnalité» (Rapport Parent, Tome 3, p. 167). On peut donc conclure que le rapport Parent a été le premier à justifier la présence de l'éducation physique et à vouloir l'intégrer au système d'enseignement scolaire collégial.

L'histoire de l'éducation physique collégiale

- **Avant 1976**

De 1967 à 1976, les objectifs du programme d'éducation physique au collégial sont le reflet des tentatives, pour le moins fructueuses, d'opérationnalisation des propositions du rapport Parent. Toutefois, on ne reprend pas exactement les mêmes catégories d'objectifs proposées par le Rapport (physique, affectif, éthique et intellectuel). Il faut bien se rendre compte qu'à cette époque les niveaux taxonomiques du domaine affectif et psychomoteur n'étaient pas très développés, pour ne pas dire inconnus. Cependant, il faut rendre justice à ces pionniers qui ont toujours cru important de développer toutes les dimensions de la personne.

- **Après 1976**

Si, généralement, les éducateurs physiques de la province réussissaient à bien s'entendre sur les objectifs des programmes, il n'en était pas de même pour le contenu des cours. En effet, à cause de toutes sortes de variables incontrôlables (nombre d'élèves, locaux, personnel, matériel, argent, etc.) il devenait de plus en plus difficile, voire impossible, de s'entendre sur des objectifs de cours identiques dans tous les collèges.

Le 10 avril 1975, M. Léonce Beaupré, directeur du Service des programmes de la Direction générale de l'enseignement collégial, faisait parvenir une lettre à tous les collèges de la province les informant du «désir de la D.G.E.C. de confier aux collèges le soin d'établir le contenu des cours et des activités d'éducation physique et de sports». Le plus surprenant, c'est que cette suppression du cadre provincial a également provoqué la disparition des objectifs du programme pour ne conserver que le suivant: «L'éducation physique et le sport veulent assurer aux étudiants un état optimal de santé et de bien-être, les connaissances, les habiletés et les attitudes essentielles à une participation active et dilettante d'activités physiques et du sport pour le seul plaisir qu'ils comportent.» Ce texte du rapport Beauregard (document qui n'a jamais été accepté officiellement par le Ministère), trop réduit selon les dires de plusieurs, est devenu, dans les faits, le seul document officiel à informer les collèges de la province et la population en général du rôle joué par l'éducation physique à ce niveau. D'ailleurs, cet objectif a eu la propriété «caméléonienne» de donner des arguments autant aux individus qui sont pour qu'à ceux qui sont contre l'éducation physique. Il possédait le principal défaut qu'on peut attribuer à un objectif, celui d'être «interprétable».

Les objectifs ministériels

Le 29 septembre 1983, un Avis du Conseil des collèges recommandait au ministre de l'Éducation «de définir les objectifs généraux des cours d'éducation physique à la lumière du nouveau régime pédagogique». Dans ce même Avis, on pouvait lire «Le Conseil des collèges s'étonne, à première vue, de la présence de quatre cours d'éducation physique dans les programmes du collégial, surtout de leur présence comme cours commun obligatoire.» La recommandation du Conseil fut reprise quelque temps plus tard par le ministre de l'Éducation.

Les professeurs d'éducation physique des collèges du Québec, retranchés dans leurs départements depuis 1976, n'attendaient que cette occasion pour partager leurs expériences, la plupart reconnaissant l'utilité d'avoir des objectifs généraux communs (plus précis que celui des cahiers de l'enseignement collégial) afin de faire connaître l'apport réel des cours d'éducation physique à la formation fondamentale et intégrale de l'élève. Il faut savoir que la plupart des départements avaient développé depuis 1976 des objectifs de programmes répondant à leurs besoins intitutionnels et que, ce faisant, la demande du ministre ne devenait surtout qu'un problème de réunification d'éléments objectifs (chacun tenant à sa formulation). Le travail du comité responsable du dossier fut donc allégé par la bonne volonté de tous et chacun de participer à cette tâche, mais retardé par la difficulté de plaire à tous ces «experts» de la formulation d'objectifs (chacun tenant à sa formulation ou à son interprétation).

Après trois ans de travaux, le comité proposa à la coordination provinciale d'éducation physique un projet d'objectifs qui reçut un accueil enthousiaste de la majorité des délégués. Actuellement, ces objectifs attendent d'être reconnus par le ministre.

Voici un tiré à part des fins éducatives et des buts de ces objectifs réalisés par le comité.

• Fins éducatives de l'éducation physique

Les cours obligatoires d'éducation physique au collégial ont pour fins éducatives le développement intégral de la personne et le mieux-être individuel et collectif de la population étudiante.

Plus particulièrement, les cours obligatoires d'éducation physique au collégial visent le développement et l'acquisition de savoirs, savoir-faire et savoir-être répartis et intégrés par la personne dans son rapport au corps, son rapport à l'environnement et son rapport à l'autre.

L'éducation physique au collégial met en valeur l'activité physique institutionnalisée comme moyen privilégié d'atteindre les objectifs ministériels visés.

À la différence de l'activité récréative, l'éducation physique est d'abord éducation de la personne.

• Buts

Les cours obligatoires d'éducation physique au collégial ont pour but:

— d'éduquer les élèves aux valeurs de l'activité pour leur réalisation personnelle et collective;

— d'amener les élèves à rechercher des loisirs qui impliquent l'activité physique;

— de développer les habiletés motrices des élèves et de les amener à un niveau d'efficacité qui facilite leur participation régulière et continue dans un certain nombre d'activités physiques;

— de contribuer à long terme à l'état de santé des élèves.

Éducation physique et formation fondamentale

Parler de formation fondamentale pour l'éducation physique, c'est non seulement justifier pourquoi elle doit transcender le niveau secondaire, mais aussi discuter de son importance en relation avec les autres cours de formation professionnelle et générale.

• Le passage du secondaire au collégial

Pourquoi faire de l'éducation physique au collégial alors que les élèves en ont déjà fait au primaire et au secondaire? La principale raison est que les élèves du secondaire n'ont pas acquis toutes les notions essentielles pour développer une certaine autonomie face à l'activité physique. Par analogie au français, l'éducation physique «se parle mal» au Québec, les élèves font beaucoup de fautes «d'inactivité physique» et dans les tests comparatifs avec leurs confrères canadiens, ils se classent parmi les derniers. Quand le français se parle ou s'écrit mal, on propose d'augmenter les minutes de français à l'école et on achète grammaires et dictionnaires à tous les élèves. Ils ne savent pas compter, on propose d'augmenter le nombre de minutes de cours de mathématiques. Si on constate que les élèves de collège ne sont pas en bonne condition physique, on propose de diminuer ce nombre de minutes! Pourquoi?

Il n'y a pas réellement de conscience collective de l'importance de l'éducation physique dans les écoles. Par exemple, dans certaines écoles primaires du Québec, les parents suggèrent d'enlever le cours d'éducation physique pour permettre aux enfants d'avoir des minutes supplémentaires de cours d'anglais. Quelle est l'importance qu'on donne à la santé, à la condition physique de nos élèves? De voir comment les horaires se surchargent, il est nécessaire et urgent de libérer l'étudiant de quelques minutes par semaine de son horaire d'activités intellectuelles pour s'occuper de sa santé physique. Paradoxalement, pour que ces heures soient vraiment libres, elles doivent être obligatoires. Les étudiants sont tellement surchargés d'exigences académiques et autres que si ces cours n'étaient pas obligatoires, ils travailleraient plus dans leurs bouquins ou en profiteraient pour se dénicher un travail d'appoint rémunérateur. Ils ne doivent pas être confrontés au besoin de négocier leur santé au profit d'une tête plus remplie. La société a besoin de jeunes en bonne condition physique et en bonne santé. Elle doit donc prendre les moyens pour y arriver et ainsi diminuer les coûts associés à la maladie en augmentant par la même occasion le bien-être de la collectivité. Deux heures par semaine c'est bien peu, mais au moins c'est un début.

• Formation générale et formation professionnelle

Les cours obligatoires de formation générale subissent continuellement les assauts des départements de formation professionnelle qui, pour justifier des minutes supplémentaires de cours, vont jusqu'à dénigrer l'importance de certains cours de formation générale en disant qu'ils ne sont pas utiles pour les vrais professionnels. Ainsi les élèves seraient beaucoup plus compétents en entrant sur le marché du travail et donc plus aptes à trouver un emploi. Mais seraient-ils plus productifs? Une personne compétente en mauvaise santé est-elle un plus pour la société?

Trop souvent les professeurs de collèges sont ignorants des objectifs que visent les établissements. Trop souvent ils donnent à leur morceau du casse-tête une importance équivalente à l'ensemble. Le déséquilibre qui existe actuellement entre le nombre de cours de formation générale et professionnelle leur permet de penser de la sorte. Il serait grand temps de remettre de l'ordre et de se rappeler que la qualité du contenu est plus importante que la grosseur du contenant.

• Éducation physique et formation générale

Les cours d'éducation physique ont une place privilégiée à l'intérieur des cours de formation générale. Ils sont les seuls à pouvoir renseigner l'élève sur la nécessité de s'occuper de sa santé et de sa condition physique. Récemment, on a pensé aux éducateurs physiques pour informer les élèves sur les maladies transmises sexuellement. Depuis plusieurs années, au Canada et aux États-Unis, l'éducateur physique est utilisé pour véhiculer des informations sur la santé. Chez nous, ça ne fait que commencer. Voilà une nouvelle façon d'utiliser l'éducation physique dans une perspective beaucoup plus large d'éducation à la santé.

Le rôle de l'éducateur physique est méconnu par les autres professeurs de la formation générale. Le même reproche peut lui être adressé. Il ne connait pas bien le rôle des professeurs de philosophie et de français. Il serait avantageux d'avoir une concertation sur le sujet. Devraient-ils avoir certains objectifs communs?

En guise de conclusion: des sujets de réflexion

• Éducation physique et évaluation

J'envie les professeurs qui évaluent seulement les connaissances acquises pendant le cours. En éducation physique, il serait immoral de faire échouer l'étudiant qui n'a pas développé certaines habiletés motrices. Il faut considérer sa participation, ses attitudes, son désir de poursuivre, son amélioration, etc. Si vous êtes d'accord avec ce principe, pourquoi ne s'applique-t-il pas aux autres disciplines?

La note d'éducation physique représente quoi? Qui peut prétendre savoir ce que signifie un 70 p.cent en judo, un 98 p.cent en danse aérobique, un 60 p.cent en relaxation? Dans une perspective de développement intégral, dans le cadre des cours de formation générale, et pourquoi pas dans le cadre général d'un collège, le système de notation aide-t-il réellement à faire comprendre dans quelle mesure les objectifs visés ont été atteints?

• Pondération des cours d'éducation physique

Il serait avantageux pour favoriser la poursuite de la pratique d'activités physiques d'avoir une pondération de cours de 2-0-2 (deux heures de travail à la maison) au lieu de 2-0-0. Voila peut-être une façon de favoriser un style de vie actif pour les cégépiens sans exiger un nombre de minutes supplémentaires de cours d'éducation physique. Inutile de surcharger la barque, nous sommes en dessous de la ligne de flottaison.

• Cours complémentaires d'éducation physique

Dans votre collège, y a-t-il des cours complémentaires en éducation physique? Si oui, tant mieux, vous avez compris. Sinon, pensez-y donc, l'éducation physique peut comme toutes les autres disciplines du collège participer à compléter la formation de l'étudiant. Donnez à cette discipline le même statut qu'aux autres matières. Les professeurs de ce département sont des éducateurs, pas des amuseurs.

• Nombre de préparations de cours

On reconnait seulement quatre préparations de cours à l'éducation physique. Ce qui a un impact sur la charge de travail des éducateurs physiques. Généreusement, beaucoup de collèges absorbent ces préparations supplémentaires en les divisant entre tous les départements. Ce n'est pas normal, mais pourtant ils comprennent très bien qu'il serait invraisemblable d'offrir au choix étudiant quatre titres de cours: natation débutant, relaxation, soccer et ... un dernier à votre choix. Pourquoi cette situation existe-t-elle?

En terminant, veuillez prendre note que cette présentation n'engage en rien la coordination d'éducation physique et les éducateurs physiques des collèges du Québec. Elle n'engage que le paranoïaque (maladie développée au fil des ans) que vous avez devant vous et qui croit «musculairement et organiquement» que l'éducation physique est essentielle à la formation de nos élèves québécois.

Bibliographie

Gingras, Paul-Émile, **La Formation fondamentale — la documentation canadienne**, CADRE, 1985, 98 p.

Guay, Donald, **L'Histoire de l'éducation physique au Québec — conceptions et événements** (1830-1980), Gaëtan Morin éditeur, 1981, 149 p.

Laliberté, Jacques, **La Formation fondamentale — la documentation américaine**, 1984, 122 p.

Rapport Parent, Volumes 1,2,3,4,5, M.E.Q. 1965.

Ross, F.-X., **Manuel de pédagogie — théorie et pratique**, Québec, Charrier et Dugal, 1916, 461 p.

Communication de
Pierre COHEN-BACRIE
Professeur
Collège Montmorency

LA FORMATION GÉNÉRALE DANS LES COURS COMMUNS: LE BESOIN DE CULTURE ET LA CONTRIBUTION UNIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE

«La lecture de tous les bons livres est comme une conversation avec les plus honnêtes gens des siècles passés, qui en ont été les auteurs, et même une conversation étudiée en laquelle ils ne nous découvrent que les meilleures de leurs pensées.»

Voilà ce qu'un étudiant du collège de La Flèche, prénommé René, estimait et retenait de son séjour au niveau post-secondaire. Ce n'était pas un collégien des années quatre-vingt au Québec, mais plutôt du début du siècle, en France, du... XVII^e siècle! Si Descartes estimait avoir été dupé par ses éducateurs, qui lui avaient laissé entendre que l'étude des belles lettres donnait accès aux connaissances essentielles pour mener une vie humaine digne de ce nom, c'est bien parce qu'aucune des doctrines qu'il avait étudiées ne lui semblait telle qu'on la lui avait fait espérer. En termes moins choisis, il avait réagi aux faussetés et à la confusion de ces doctrines enseignées dans les écoles, et avait découvert, assez jeune, la voie de la philosophie, de la vraie, c'est-à-dire de la recherche exigeante et passionnée de la vérité. C'est ce qu'il appelle la chance (l'heur) de sa jeunesse. Ne le dit-il pas assez clairement lorsqu'il trace ainsi le bilan de ses années d'études au niveau collégial: «il me semblait avoir fait autre profit, en tâchant de m'instruire, sinon que j'avais découvert de plus en plus mon ignorance»?

De toute façon, devrait-on ajouter, même si de vraies doctrines (savez-vous en quoi consistent de vraies doctrines?) devaient être enseignées, ce ne serait pas plus souhaitable, si l'on en croit notre ancien collégien, maintenant dans la quarantaine, qui déclare, dans la sixième partie du *Discours de la Méthode*: «Pour moi, je me persuade que si on m'eût enseigné dès ma jeunesse toutes les vérités dont j'ai cherché depuis les démonstrations, et que je n'eusse eu aucune peine à les apprendre, je n'en aurais peut-être jamais su aucunes autres...» (à propos de l'avantage d'apprendre par soi-même qui consiste à s'habituer à chercher toujours plus de vérités avec des chances de succès croissantes).

Si donc le seul profit que l'on puisse et que l'on doive attendre de ses études collégiales, c'est la découverte de son ignorance, ne voilà-t-il pas un ironique but assigné à la formation générale dans les cours communs, une espèce de corroboration apportée au préjugé de l'inutilité de la culture?

À l'heure où certains, au Québec, s'efforcent de définir ce qu'ils nomment les nourritures essentielles, instrumentalisant ainsi (au nom de quelle visée?) les grandes oeuvres de l'humanité, ou certaines d'entre elles, comme ce que l'on «doit savoir», il importe de souligner que la culture est l'oeuvre patiente d'une vie, faite de questions et de problèmes plus que de solutions, l'oeuvre immense, recommencée, peut-être interminable d'une vie de curiosité et de lecture. La culture ne saurait être que personnelle: il s'agit de retrouver et peut-être de partager ce souffle qui fut celui des grands auteurs, eux-mêmes penseurs originaux ou s'inscrivant dans des traditions trop divergentes pour que quiconque prétende, de l'extérieur, y voir une orientation commune. On ne peut rendre personne cultivé. On peut cependant, dans le système scolaire, donner aux jeunes le goût de la culture, non pas un avant-goût de la culture comme dans ces dégustations de vins qui se veulent tentantes et toujours préalables à un achat et à une consommation, mais le goût de se cultiver. Comment? Par la fréquentation des grands textes de la littérature universelle? Je dirais oui, mais à certaines conditions.

Voyons, en effet, la situation de Descartes collégien. C'est par la déception que lui avait causée la culture classique enseignée au collège qu'il a pris conscience de son ignorance (et, devrait-on ajouter, de celle de ses professeurs et de ses concitoyens) et a été amené à entreprendre de chercher par lui-même. Mais n'oublions pas que Descartes était exigeant en matière de connaissance, puisqu'il n'en attendait pas moins que «de voir clair en ses actions et de marcher avec assurance en cette vie». Pour un Descartes qui doute, combien de ceux qui ont achevé «ce cours d'études au bout duquel on a coutume d'être reçu au rang des doctes» se diraient ignorants plutôt que doctes, cherchant, en philosophes, à découvrir leurs erreurs plutôt qu'à enseigner, ou à défendre telle ou telle doctrine qu'ils «savent»? La réponse, inscrite dans l'histoire de l'humanité, est claire: très peu. Trop souvent la culture a-t-elle été instrumentalisée. Trop souvent le savoir s'est-il imposé par autorité (et, corrélativement par paresse ou lâcheté du côté des «bénéficiaires», des enseignés). Trop souvent la présomption du savoir, de l'Athènes du V^e siècle avant notre ère à l'Europe du XVII^e siècle, de Socrate condamné à Descartes dont la pensée est interdite d'enseignement, a-t-elle eu le pas sur la recherche de la vérité, l'a-t-elle interdite.

D'une part, donc, ce serait de l'aveuglement que de faire confiance à une transmission de la culture considérée comme les grandes oeuvres de l'humanité pour éveiller cette prise de conscience de son ignorance qui est à la source de toute entreprise de culture véritable (à condition de ne pas croire que tel ou tel pan de la culture recèle les réponses aux questions de l'humanité). Si Homère, en effet, dirait Socrate, avait, inspiré par les dieux, exposé ce qui est bien pour l'être humain, on comprendrait pourquoi il faut que les enfants apprennent l'Iliade et l'Odyssée à l'école. Mais, dans ce cas, en sus de trouver sa poésie belle, il faudrait la prouver vraie, ce qui est une autre affaire.

D'autre part, ce serait un véritable crime contre l'esprit humain que de tenir les générations actuelles dans l'ignorance des grandes oeuvres de l'humanité, à condition de les considérer pour ce qu'elles sont, c'est-à-dire des pensées amples, profondes, fines, portant sur le fond des problèmes humains, ayant pour effet d'élargir notre horizon de pensée, et non pour ce qu'elles ne sont pas ou ne peuvent pas être toutes, c'est-à-dire «procurant une connaissance claire et assurée de tout ce qui est utile à la vie».

Je crois donc que l'affirmation d'Allan Bloom, que: «les hommes peuvent vivre plus véritablement et plus pleinement en lisant Platon et Shakespeare», demande à être nuancée. Si, en effet, il y a lieu de tout espérer du contact approfondi, renouvelé, critique et personnel avec de telles oeuvres, il y a lieu de tout craindre d'un enseignement qui résumerait leur pensée à l'appui de telle ou telle idéologie, ou, ce qui reviendrait au même, qui laisserait supposer que ces oeuvres monumentales contiennent effectivement la clé des réponses aux grandes questions de l'humanité, dont, alors, l'enseignant voudrait bien désigner les axes généraux. Notre jeunesse a certes besoin de raffiner sa pensée et ne doit pas rester à l'écart de ce que les grandes oeuvres ont d'enrichissant. Le problème consiste à ne pas laisser croire que cela pourrait entraîner l'économie de la pensée personnelle ou qu'il faudrait respecter l'autorité de tel ou tel auteur. On a trop connu cela dans le passé. Et parce que d'aucuns pouvaient vouloir utiliser ces oeuvres à des fins qui sont étrangères au véritable désir de se cultiver; et parce que d'autres pouvaient se laisser aller à une paresse et une superficialité ayant le même effet.

C'est ici qu'il faut bien parler de la contribution unique et nécessaire de la philosophie dans la formation générale dispensée dans les cours communs. La philosophie est certes une entreprise originale en matière de savoir. Si l'oeuvre de Platon a traversé les siècles, c'est moins par ce qu'elle révèle comme réponses que par ce qu'elle recèle comme questions, ce n'est pas tant à cause de ses solutions que de la richesse, la précision et l'ampleur des problèmes qu'elle soulève. Qu'en serait-il, se demandera-t-on, du dogmatisme platonicien des Idées si ce n'était de l'omniprésence, dans ses dialogues, de l'ignorant Socrate qui doutait et faisait douter, qui critiquait le savoir de ses contemporains pour leur donner le goût de chercher la vérité? Le moins que l'on puisse dire, c'est que le personnage de Socrate est inséparable de l'oeuvre de Platon. Si donc, on doit reconnaître qu'il y a bien telles choses que des réponses platoniciennes (qui alors pourraient, théoriquement, donner lieu à un enseignement dogmatique), elles ne prennent le pas en aucun cas sur les questions socratiques.

La philosophie se présente donc, dès le début, comme la critique du savoir, comme la découverte de l'ignorance, comme l'effort de la recherche. En ce sens, la philosophie doit être l'accompagnatrice indispensable de toute éducation visant au développement de la culture. C'est en elle, entreprise personnelle toujours renouvelée (l'a-t-on assez, méchamment, souligné, par opposition aux sciences qui bâtissent sur de l'acquis, du déjà connu, du généralement accepté), partant toujours de l'ignorance, que se manifeste l'antidote aux effets dogmatiques et pervers d'un enseignement-de-la-culture. Il ne s'agit de rien de moins, écrit Diderot, dans son article de l'*Encyclopédie* sur l'Éclectisme, que de «fouler aux pieds le préjugé, la tradition, l'ancienneté, le consentement populaire, en un mot tout ce qui subjugue la foule des esprits».

On comprendra, et on s'indignera, qu'avec un programme semblable, Socrate, le premier philosophe, ait été condamné à mort pour impiété et pour corruption de la jeunesse. On s'en indignera, car la philosophie ne cherche à imposer nul nouveau dogme (accusation d'impiété), ni à plonger dans le relativisme absolu (corruption de la jeunesse). À ceux qui croient savoir, à ceux donc, si on m'entend bien, qui croient à tort savoir, à ceux qui répètent les leçons de leurs maîtres comme s'ils savaient, Socrate, c'est-à-dire la philosophie, s'oppose radicalement. Et pourtant Socrate, c'est-à-dire la philosophie qui commence, ne sait rien (ne veut pas imposer son propre savoir). Ce phénomène mérite que nous nous y arrêtions, si nous voulons comprendre ce que la philosophie peut apporter comme contribution à la formation des jeunes.

Tout le monde connaît l'histoire du procès de Socrate. Ne serait-il pas curieux de constater cependant que nous le connaissons bien mal, en un sens. D'une part, qui, parmi nous, a lu dernièrement un dialogue de Platon, ne serait-ce que l'*Apologie de Socrate*? D'autre part, pouvons-nous exposer clairement en quoi consiste le rôle que Socrate désigne comme étant celui de la philosophie? Qu'il y ait beaucoup à apprendre de l'ignorant Socrate, pour tous ceux et celles, jeunes ou moins jeunes, qui sont confrontés à la philosophie, voilà ma conviction. Mais qu'apprendre d'un ignorant, en quoi consiste enfin la leçon socratique?

Je formulerais ainsi ce que j'ai appelé la leçon socratique, et en laquelle je vois le sens d'un enseignement de la philosophie: la recherche (de la vérité) est à elle-même son propre but. C'est déjà participer du domaine de la vérité, par opposition à l'erreur de croire savoir. C'est peut-être, d'ailleurs, la seule participation possible au domaine de la vérité. En tout cas, la seule qui convienne, pour commencer.

Voyons, rapidement, le déroulement d'un dialogue portant sur une question apparemment simple, correspondant à du bien connu, à un savoir déjà là; il s'agit du *Lachès*. Pourquoi enseigner l'escrime demande-t-on? Mais pour développer le courage de la jeunesse, répond-on aussitôt. Fort bien, dit Socrate, mais qu'est-ce que le courage? Il est le savoir de ce qu'il faut craindre ou non dans l'avenir, finit par répondre son interlocuteur. Or, après avoir admis que la science de ce qu'il faut rechercher ou fuir, si elle portait sur l'avenir, devrait tout aussi bien porter sur le passé et le présent et, finalement impliquer un savoir portant sur la totalité, ce dernier est bien forcé d'admettre qu'il ne sait pas ce qu'est le courage. Allons donc chercher un maître qui le sache, de conclure, non sans ironie, Socrate.

Ce qui est étonnant, dans cette «conclusion» du *Lachès*, c'est que Socrate ne croit pas qu'un maître sache ce qu'est le courage. Pourquoi, alors, aller chercher un maître? Mais pour lui poser des questions, pour qu'il se rende compte ou qu'on se rende compte qu'il ne sait pas. Très bien, mais après? Il faudra alors commencer à chercher, mais en ne comptant plus apprendre de l'autorité d'autrui; il faudra faire l'effort de chercher par soi-même ou avec d'autres dans un dialogue basé sur des raisonnements clairs.

Il me paraît évident qu'une telle tâche est à la fois difficile et désagréable, même si elle promet d'être la plus utile. Ce n'est donc pas en vain que Socrate se compare, lors de son procès, au taon accroché au flanc d'un cheval puissant mais paresseux et qui l'excite à l'effort. La philosophie serait donc la mouche du coche de la culture, ce qui la fait avancer et non pas ce qui l'arrête. Facteur de progrès et non relativisme débilitant.

Ce rôle de la philosophie dans la formation générale n'est pas évident pour les interlocuteurs de Socrate qui ont tendance à y voir, à cause de leur frustration, de leur honte ou de leur peur de découvrir les insuffisances graves de leur pseudo-savoir, un doute qui ne mène nulle part.

Écoutons Ménon, dans le dialogue du même nom et qui porte sur la vertu, caractériser (en 80 a) l'effet produit par le philosophe Socrate chez les jeunes gens cultivés: «J'avais bien entendu dire que tu ne fais rien d'autre que douter toi-même et qu'amener les autres à douter... je ne sais que te répondre. Et pourtant, oui, j'ai sur la vertu mille et mille fois copieusement parlé, et devant de grands auditoires, enfin, au moins si je m'en crois, avec plein succès.»

Celui-ci croyait savoir et découvre son ignorance. Mais il estime que Socrate est un habile orateur qui lui a joué un tour; c'est-à-dire qu'il n'est pas encore vraiment prêt à entreprendre une recherche. Socrate se plaindra de cette réputation de troubler les esprits qu'on lui fait, dans le *Théétète* (149e): «On prétend que je suis le plus déroutant des hommes et que je fais que mettre les autres dans l'embarras.»

En réalité, Socrate n'est pas plus avancé que ses interlocuteurs et ignore réellement ce qu'est la vertu. C'est ce qu'il répond à Ménon (en 80b): «Ce sont essentiellement les doutes dont personnellement je suis plein qui me mettent en état de faire naître des doutes chez les autres. Tel est présentement le cas pour la vertu: quelle est-elle? Quant à moi, je ne le sais pas.»

On se rappellera qu'à ce moment de l'entretien Socrate invite son interlocuteur à rechercher, de conserve, la réponse à leur question: étant bien entendu que ni l'un, ni l'autre ne connaît la réponse; et, étant sous-entendu que, fort probablement, personne, dans la cité ou ailleurs, ne la connaît, même s'il y a bien des discours à ce sujet, applaudis par des foules nombreuses... C'est alors que Ménon, qui n'a pas renoncé à chercher un nouveau maître, qui n'a pas saisi le sous-entendu, se rebelle logiquement. Comment, demande-t-il, des ignorants, qui se reconnaissent tels, auraient-ils espoir de trouver la vérité par eux-mêmes?

Socrate répond par l'argument de la réminiscence en lequel je ne crois pas que l'on puisse voir un dogme puisqu'il insiste plutôt sur ses conséquences: «l'argument que je t'expose fait de nous des travailleurs et des chercheurs» (par opposition à l'argument captieux qu'on ne pourrait chercher ce qu'on ignore ou que le seul moyen serait de l'apprendre de quelqu'un qui sait).

Je crois que le rôle de la philosophie, ou du moins de son début, c'est-à-dire de son enseignement, et sa contribution à la culture sont bien exposés dans ces dialogues de Platon, comme, d'ailleurs, en d'autres textes philosophiques, ce que je chercherai à montrer brièvement dans le cas de Descartes.

Refusant l'alternative posée entre la vérité dogmatique qui s'impose et le relativisme infini du doute sceptique, la philosophie trace cette voie originale qui consiste à déraciner des erreurs sans prétendre avoir cependant la vérité, mais en jalonnant, du même coup et de surcroît, la voie qui mènerait à toute vérité possible. Il vaut la peine de philosopher, et de se cultiver, car c'est déjà un achèvement, c'est déjà une réussite d'échapper à l'erreur, quand bien même on n'aurait pas encore trouvé de vérité.

C'est ce qu'exprime Descartes, à la fin de la troisième partie du *Discours de la Méthode*: «Tâchant à découvrir la fausseté ou l'incertitude des propositions que j'examinais, non par de faibles conjectures, mais par des raisonnements clairs et assurés, je n'en rencontrai point de si douteuses que je n'en tirasse toujours quelque conclusion assez certaine, quand ce n'eut été que cela même qu'elle ne contenait rien de certain.» C'est dans le cadre de la métaphore du sable et du roc que se situe ce passage, très socratique, c'est-à-dire très philosophique, de Descartes (qui est quand même séparé par 21 siècles de Socrate). Faut-il ajouter que les erreurs découvertes servent à développer sa sagacité? Descartes nous parle alors, continuant la métaphore minérale et architecturale, des vieilles pierres des anciens édifices qui peuvent toujours servir.

Mais je désire insister sur ce point, pertinent à mon propos, que Descartes a passé neuf ans de sa vie de chercheur dans cet état de doute sans avoir vraiment découvert de vérité philosophique fondamentale. C'est dire, d'une part, que le doute méthodique se suffit pratiquement à lui-même (est son propre but) puisqu'il permet d'éviter des erreurs et peut occuper valablement une bonne partie de la vie; d'autre part, qu'il n'exclut pas l'espoir de découvrir une vérité plus stable.

On sait que Descartes nous confie avoir passé huit années supplémentaires de réflexion avant d'arriver à quelques vérités fondamentales. Mais, ce qui a retenu mon attention, c'est le quiproquo qu'il situe à l'origine de sa décision de commencer à chercher les fondements d'une philosophie; au carrefour donc des neuf ans d'exercice de sa méthode du doute et de ses huit ans de méditation. Le bruit a couru, nous dit-il, que j'avais fait des découvertes fondamentales en philosophie, que j'avais trouvé la vérité sur bien des questions fondamentales. Mais c'était faux, j'étais complètement ignorant. Voici comment il tente d'expliquer ce malentendu: «Je ne saurais pas dire sur quoi ils fondaient cette opinion; et, si j'y ai contribué quelque chose par mes discours, ce doit avoir été en confessant plus ingénument ce que j'ignorais que n'ont coutume de faire ceux qui ont un peu étudié...»

Nous avons donc tous un peu ou beaucoup étudié, mais la philosophie consiste à dire que l'on ignore au lieu de se contenter d'un savoir incertain. Mais il ne faudrait pas croire cette ignorance ingénue, car elle provient d'exigences supérieures quant au savoir, exigences que le philosophe va opposer aux savoirs existants. D'où un effet de la philosophie, avant même que d'avoir découvert ce qu'elle cherche. D'où l'utilité de l'enseignement de la philosophie dans la formation générale commune, à condition que l'insistance soit mise sur les questions (préalables) plutôt que sur telle ou telle réponse issue d'un système achevé. Mais n'est-ce pas, en somme, à cette conclusion que Descartes nous invite?

Non, dit-il, ce n'était pas du haut d'une nouvelle vérité que j'aurais possédée que je critiquais les doctrines existantes, c'était parce que je voyais clairement les raisons d'en douter. Ce serait une erreur, nous dit donc Descartes, de croire qu'il faudrait prétendre posséder déjà la vérité pour apercevoir les erreurs dans notre savoir, ou dans celui des autres; mais cet exercice, très utile en soi, pourra permettre, peut-être (je disais: «de surcroît»), une découverte ultérieure et effective de la vérité, si c'est possible. Reprenons, pour finir, la citation complète:

«Je ne saurais pas dire sur quoi ils fondaient cette opinion; et, si j'y ai contribué quelque chose par mes discours, ce doit avoir été en confessant plus ingénument ce que j'ignorais que n'ont coutume de faire ceux qui ont un peu étudié, et peut-être aussi en faisant voir les raisons que j'avais de douter de beaucoup de choses que les autres estiment certaines, plutôt qu'en me vantant d'aucune doctrine.»

Communication de
Viateur BEAUPRÉ
Professeur
Cégep de Sept-Îles

LA FORMATION GÉNÉRALE ET LES COURS OBLIGATOIRES DE FRANÇAIS

C'est le thème de notre atelier, avec pour sous-titre: **Que deviendra la formation générale dans les collèges au cours des prochaines années?**

Préliminaires

Je crois utile, au départ, de préciser deux choses:

— Que veut dire formation générale? C'est une notion fort élastique, qui prête à une multitude d'interprétations non moins élastiques, divergentes et même contradictoires. On peut supposer charitablement qu'un parrain de la maffia sicilienne ou montréalaise et un disciple de Toyota se font de la formation générale une idée passablement différente de celles de Mozart et de François d'Assise. Plus près de nous, je ne suis pas sûr que Bourassa, Broadbent, Turner et Mulroney nous donneraient de la formation générale une définition à laquelle souscriraient avec enthousiasme Félix Leclerc, les témoins de Jéhovah, Diane Tell, CROC, Plume Latraverse, Rock et belles oreilles, nos Tamouls et nos Turcs, Gilles Vigneault, Anne Hébert et notre ministre de l'Éducation. Vous voyez un peu ce que peuvent contenir la gamme, le spectre, l'éventail de la formation générale.

Évidemment, je n'ai pas l'ambition de vous analyser les différentes incarnations ou avatars de cette formation générale. Par formation générale, j'entends, ici, une formation intellectuelle qui rende l'homme capable de saisir d'autres choses que celles délimitées par le clos ou le champ clos des différentes spécialités ou concentrations. Libérer l'esprit du bagne de la concentration à courte et très étroite vue. Libérer l'esprit de l'ignorance générale, certes, mais aussi de sa concentration, qui risque de devenir un camp de concentration formant des insectes spécialisés; spécialisés comme un tournevis; efficaces et pratiques comme une araignée, comme de petits ou grands commis imperméables, à la fois consciencieux, bornés et borgnes.

— Quant à savoir ce que deviendra la formation générale dans nos cégeps au cours des 20 prochaines années, Jacques Languirand serait mieux placé que moi pour vous le dire. Lui, il dispose de quatre chemins ouvrant tous sur un futur «trippatif». Moi, j'ai bien du mal à en suivre un seul. De plus, j'ai bien du mal à défricher mon chemin dans le présent. Cela dépasse donc de loin ma lucidité et mes forces de vous éclairer le chemin du futur et de vous y entrainer au pas de course et dans un grand rire «trippatif».

Me limitant ici aux cours obligatoires de français, je vous dirai simplement que dans 20 ans, ils devront avoir substantiellement les mêmes objectifs qu'ils devraient avoir aujourd'hui, et qu'ils auraient dû avoir il y a 20 ans. Je ne partage en rien l'enthousiasme des magiciens futurologues qui nous parlent avec assurance de «l'homme mutant», et qui nous ont prédit tant de fois, sans rire, l'apparition d'un homme nouveau, ou plutôt d'un Surhomme, engendré, tantôt par l'avion ou le cinéma, tantôt par la télévision, tantôt par l'informatique, ou par la Révolution tranquille, par le bébé éprouvette, par Michael Jackson et Boy George associés. Je crois naïvement que la formation dont aura besoin le Québécois du XXIe siècle sera essentiellement la même que celle dont eurent besoin en leur temps Socrate, Dante, Mozart, Pascal et quelques autres. Sans oublier tes grands-parents et les miens.

Constatations troublantes

Ces précisions faites, venons-en au vif du sujet: Comment les cours communs de français peuvent-ils contribuer à la formation générale de nos étudiants? Posons-nous d'abord une question sûrement gênante, impertinente peut-être, mais d'une utilité certaine. Pensez-vous que les architectes des programmes du collégial y croyaient, eux, à la formation générale et à l'utilité des cours de français en rapport avec cette formation? Certes, ils ont rendu ces cours obligatoires, mais ils les ont, en pratique, relégués au troisième rang, après les disciplines «sérieuses». Ces disciplines «sérieuses», prioritaires pour l'avenir de la race, ce sont les mathématiques, la physique, la biologie et la chimie, bref, les sciences. Ces dernières ont droit à cinq périodes par semaine; le français, lui, doit se contenter de trois. Les professeurs de français peuvent se retrouver, et se retrouvent souvent, avec 150 élèves; dans les disciplines sérieuses, ce nombre dépasse rarement la centaine. Ces deux déséquilibres laissent planer plus que des doutes sur la formation générale que s'étaient donnée les architectes de nos programmes.

Autre constatation non moins gênante: l'importance donnée, au niveau collégial, à la concentration, c'est-à-dire à une pseudo-spécialisation universitaire prématurée. Le poids de cette spécialisation infantile est tel qu'attaché au cou de l'étudiant, il le fait plonger tête première dans le puits de sa concentration. Nos étudiants réservent pour leur concentration le meilleur de leur temps et de leurs énergies. Le français et la philosophie? Ce n'est pas important, au sens d'efficace-pratique-rentable. On en fait par nécessité; on s'en dispenserait volontiers; en fait, on s'en dispense le plus possible. N'est-ce pas la mentalité dominante dans vos cégeps et le mien?

Nos étudiants pensent donc ce que pensaient les architectes du collégial; ils marchent dans la voie où les pousse la puissante machine éducative qui, dès le secondaire III, oriente l'étudiant vers sa petite spécialisation, proposée comme voie royale de l'avenir. Cet étudiant pistonné, compressé et concentré, prend avec trois grains de sel la formation générale, d'ailleurs aussi brumeuse dans son esprit qu'elle peut l'être pour la majorité de ses maîtres. Cet étudiant sort du secondaire, sans formation générale, et à demi spécialisé; il sortira du collégial, sans beaucoup plus de formation générale, mais presque spécialisé; et il ira à l'université pour en sortir parfaitement concentré sur le nombril sec de sa concentration. La plupart d'entre eux seront alors intellectuellement vasectomiés pour la vie, et peut-être bien pour l'éternité. Leur formation générale sera celle d'un Monsieur Homais, d'un Raymond Malenfant, des p'tits gars de Shawinigan ou de Baie Comeau, des p'tites garces de Westmount, de notre cosmonaute Marc Garneau, premier Québécois en orbite, et de notre non moins sympathique Mad Dog Vachon. En voulez-vous de l'efficacité concentrée? En v'là! Je caricature? Un tout p'tit peu. Pour mettre en relief une bien sinistre réalité.

Objectifs des cours de langue maternelle

J'avais besoin de me défouler un peu en refoulant quelques idées folles d'avant-garde. Redevenons sérieux, comme un bon éditorial de Ryan ou un gars de Toronto la Star.

Vous vous demandez sûrement: «Quel rapport, toi, Beaupré, vois-tu entre tes cours de français et la formation intellectuelle d'un type qui ne ressemblerait pas trop à ceux que tu as salués il y a un instant?» — Je vois mes cours de langue maternelle comme des activités privilégiées qui permettent aux étudiants de développer leur pensée et de mieux maîtriser leur langue maternelle, outil privilégié pour transmettre cette pensée. Deux objectifs, les mêmes pour tous les cours communs de français, comme d'ailleurs pour tous les cours de français.

On me dira: «Mais ces deux objectifs ne sont pas une exclusivité des cours de français!» Évidemment. Toute discipline enseignée devrait mettre l'accent d'abord sur la formation de la pensée, et elle devrait être l'occasion de perfectionner la langue exprimant cette pensée. Je dis tout simplement que l'étude de la langue maternelle est celle qui favorise le plus l'éveil et la formation de la pensée, en même temps qu'elle donne à cette pensée l'outil d'expression le plus essentiel et universel. Ce sont là des évidences. Mais, Seigneur Dieu! qu'il est donc difficile de les faire voir, par exemple, aux architectes des programmes, aux directeurs des services pédagogiques, aux commissions pédagogiques et aux enseignants, bref, à toutes les «instances décisionnelles et opérationnelles», à tous ceux qu'on appelle, en joual pompeux et pompier du Complexe G, «les intervenants auprès du s'éduquant»!

Et puisque l'on parle de formation générale, signalons que la langue maternelle est précisément le produit humain le plus général qui soit; celui qui forme et exprime l'homme dans sa totalité. Elle est un prodigieux condensé d'intelligence, de passion, de sensibilité, de volonté. Elle saisit et exprime tout le cosmos extérieur à l'homme et tout son cosmos intérieur. La plus humaine et la plus humanisante des activités. La plus globale et la plus signifiante de toutes les inventions du génie humain.

La langue maternelle: une mère et une langue. Une fécondité de mère, la plus riche, la plus achevée et la plus humaine des fécondités; et une langue pour goûter ce lait maternel, pour en féconder et nourrir l'esprit. Langue maternelle, parce que transmise surtout par la mère, mais aussi, surtout, parce que cette langue sera pour tout homme, tout au long de sa vie, une mère nourricière pour son esprit. La mère transmet toute la vie, avec le lait de la langue, avec la douceur et la fécondité des mots, par la musique et l'incantation des phrases. Dès lors, pour l'enfant et pour l'homme qui en naîtra, sa langue maternelle devient une berceuse, un chant polyphonique, d'une richesse inouïe. À travers cette polyphonie, l'enfant écoute le chant du monde et de l'homme, il s'initie à chanter lui-même l'univers et l'homme; et toute sa vie, c'est surtout avec cette langue maternelle que l'homme dira, chantera, goûtera sa vie et le monde. N'est-ce pas cela, la formation générale essentielle?

De la maternelle à l'université inclusivement, l'enseignement de la langue doit rester maternel, c'est-à-dire garder ce contact chaleureux avec toute la vie charnelle, sensible et intellectuelle. Voie de communication privilégiée, par laquelle l'esprit est irrigué, mis en contact avec toute la réalité extérieure et intérieure, voie non moins privilégiée pour s'approprier, en les disant, en les incarnant, ces deux cosmos sur lesquels je n'ai pas de prise véritable aussi longtemps que je ne les ai pas mâchés et goûtés, tout imprégnés de la salive et du lait de la langue.

La langue maternelle est donc la discipline la plus générale, la plus englobante, la plus ouverte qui soit. Que savons-nous qui ne nous ait été transmis par la langue? Que connaissons-nous vraiment, si nous ne pouvons pas le traduire dans notre langue? Comme l'enfant, nous pouvons dire, à tous les âges de notre vie: «Je comprends, c'est pourquoi je parle.» Toutes les autres disciplines me parlent d'un aspect limité de la vie, de ma vie, fixent mon intelligence sur un secteur très limité de la vie; la langue, elle, me parle de tout, m'ouvre à tout. La langue est tout le contraire d'une spécialisation d'insecte myope et borné. C'est beau, la physique, l'administration, la biologie, la mathématique et la chimie; mais combien étroit, combien étriqué, en somme, combien peu humain! Ces disciplines se concentrent farouchement sur leur champ d'observation; c'est à cette condition qu'elles progressent, mais en éliminant tout ce qui n'entre pas dans le champ très étroit de leur microscope, fût-il électronique, et de leur télescope, fût-il enivré par les nébuleuses.

Par contre, quand tu étudies un roman ou un poème, le texte parle de tout, et surtout de l'homme, de toi. Ton champ d'étude devient alors vaste comme la vie, comme l'univers humain. Tu fais alors de la philosophie, de la psychologie, de la géographie, de l'histoire, des mathématiques, de tout. Tu es nourri de notions générales, non spécialisées. Tu développes ton humanité globale, et non l'habileté d'un technicien spécialisé dans le fonctionnement d'un moteur. Tu développes un outil polyvalent comme ta main, capable de tout appréhender, de tout modeler, de jouer du piano, de tenir une pelle, de peindre un tableau, de caresser ton chat; et non un outil spécialisé comme un tournevis. Très précieux, ton tournevis, pour visser des vis, mais fort déficient pour te visser dans la vie, dans l'humain.

Langue, outil à la fois souple et précis

Oui, dira-t-on, mais précisément parce que la langue est un outil général, elle manque forcément de précision. La langue, c'est vague; la littérature, c'est flou, ça ne forme pas des esprits rigoureux; ça dit un peu n'importe quoi n'importe comment; ça n'a pas le sérieux et la précision des outils scientifiques.

Il y aurait long à dire ici sur la précision tellement vantée des sciences! Les sciences sont précises, certes, quand elles parlent de choses simples, pour ne pas dire simplistes, comme l'électricité, le Revenu national brut, l'exploration des planètes, les pluies acides, le vaccin contre le sida. Mais dès qu'elles veulent scruter un peu sérieusement la vie et l'homme, elles se mettent à bafouiller, elles parlent par approximations; ni plus ni moins que le romancier qui parle d'un vice humain, de l'amour humain; ni plus ni moins que le poète qui parle de Tit-Paul la Pitoune ou du drame de la Mariouche.

D'autre part, la littérature peut parler aussi précisément que n'importe quelle discipline scientifique, quand la chose dont elle parle est claire, et quand celui qui en parle maîtrise sa langue comme un musicien son violon et le chirurgien son bistouri. Et si les choses dont elle parle sont mystérieuses comme la joie, la douleur, l'amour, l'homme, la vie, alors elle en parle d'une façon approximative et fatalement obscure, certes, mais dans cette parole obscure il passe plus de vie et de sens que dans les impeccables équations scientifiques.

Quelques exemples

Pour rendre un peu plus concret tout ce qui précède, je prendrai un cours commun de français en particulier, celui de la poésie, celui des cours communs qui, à première vue, semblerait être le plus fermé, le plus spécialisé, le moins apte à favoriser la formation générale. C'est évidemment le contraire qui est vrai. Il n'est rien comme la poésie pour libérer l'esprit d'une vision spécialisée, stéréotypée, de l'homme et de la vie; rien qui féconde davantage l'esprit; rien non plus qui libère davantage la langue d'une expression aseptisée, constipée, prudente, docile, embrigadée, servile.

Si vous voulez de la rigueur, une logique aussi impérieuse que celle qui préside à la création d'une navette spatiale, la poésie vous en fournira à profusion. Un poète de bonne race, c'est aussi intelligent, logique, qu'un Einstein ou un superingénieur de la NASA.

L'étudiant qui lit pour la première fois *Je suis la terre et l'eau* d'Anne Hébert ou *Un jour Elsa ces vers* de Louis Aragon, est tout d'abord déboussolé par la profusion d'images qui lui apparaissent sans liens entre elles, éclatées, centrifuges. Pour découvrir que toutes ces images sont centripètes, qu'elles ne parlent pas de cinquante choses disparates, mais d'une seule, lumineuse comme le soleil levant, l'étudiant devra faire appel à toute son intelligence, à toute sa logique, aussi bien qu'à son imagination et à sa sensibilité. Toutes ses facultés devront être en état de tension fervente. Il devra dégager le sens global du poème par l'analyse des parties, et confronter chacune de ces parties au sens global, pour s'assurer que les branches tiennent au tronc, et que les feuilles tiennent aux branches. Il devra éclairer toutes ces images les unes par les autres, découvrir en quoi celles du début trouvent leur explication dans celles de la fin, comment celles du milieu drainent le flot poétique dans la même direction que celles qui précèdent ou suivent, bref, comment elles ont toutes du sens, un sens, du bons sens, une intention commune et une signification globale. Toute la logique d'Aristote, d'Euclide et d'un Pascal n'est pas plus exigeante que celle d'un texte poétique, s'il est de bonne race, et non une de ces limonades poétiques insipides célébrées par une Diane Tell ou un P'tit Simard. Le p'tit fort en science doit alors se rendre à l'évidence que la poésie est aussi rigoureuse que les mathématiques ou la physique dont il vantait auparavant les mérites aux dépens de la littérature, cette littérature qu'il considérait comme l'expression d'esprits bohèmes, incohérents, tarabiscotés, bref, élégamment creux.

Il fera d'autres découvertes, étonnantes, je dirais détonnantes, propres à dynamiter les murs de béton de sa petite concentration. Soit une lettre d'Apollinaire à Lou, et deux pages d'Aimé Césaire parlant des Noirs. Il semblerait à première vue que si on confiait Lou et le Noir aux hommes de science, précis, sérieux, chiffrés, ils nous donneraient de Lou et du Noir une description précise, exhaustive, objective, bref, scientifique et sérieuse. Chacun d'eux, selon sa spécialité, nous rédigerait sur Lou des milliers d'admirables fiches analytiques, d'une précision indiscutable. Cumulez toutes ces fiches analytiques rédigées par un médecin, un biologiste, un chimiste, un physicien, un sociologue, un historien, un informaticien, un administrateur et un psychologue compétents et consciencieux, et vous n'obtiendrez de Lou qu'une connaissance extrêmement superficielle, vous saurez tout d'elle, tout, et rien d'essentiel. De même pour le Noir de Césaire confié aux bons soins des mêmes spécialistes. Leurs montagnes d'impeccables fiches scientifiques n'arriveront pas à saisir le Noir, à vous faire entrer dans une communication vivante avec lui.

Apollinaire, lui, parle de Lou avec une douzaine d'images apparemment vagues et même délirantes («O Lou, les couleurs de ta carnation sont toute la peinture, ta voix est toute la musique... Sois bénie en ta chevelure qui est comme du sang versé...») et, merveille! il te donne de Lou une connaissance savoureuse, charnelle, chaleureuse vivante, éblouie. Tu aimes Lou, tu entres en communication intense avec Lou, la vraie Lou, celle que tous les spécialistes conjugués n'ont pu approcher. De même pour Césaire. Si tu la comprends et la goûtes, une seule de ses images («Eia pour la douleur aux pis de larmes réincarnées»), t'en apprendras plus sur les Noirs qu'un savant livre de 400 pages écrit par un historien érudit jumelé à un sociologue de pointe.

Des découvertes de ce genre sont les plus propres à libérer, à féconder l'intelligence, la sensibilité et l'imagination des étudiants, à élargir immensément leur vision de l'homme et de la vie, à leur faire prendre conscience que l'homme et la vie sont mystère savoureux, inépuisablement riche, et que les petits moules de la spécialisation efficace-pratique-rentable sont plutôt dérisoires, bons tout au plus à contenir ce qui est d'une importance bien secondaire. Grâce au vent du large de la poésie, ces étudiants découvrent tout à coup qu'ils ont une âme, cette âme aux horizons infinis qu'ils étaient en train de réduire aux dimensions d'une piscine familiale, et qu'ils étaient en train d'étouffer par une mentalité de petits commis aussi sérieux que superficiels. Ils sont arrachés à leur monorail prosaïque et projetés sur l'océan de la vie: «Larguez les amarres! on est embarqués!» À ce moment-là, ne peut-on pas dire en toute vérité que le vertige libérateur qu'apporte la poésie contribue puissamment à la formation générale de l'esprit, à équilibrer cet esprit par un enracinement dans la vie, dans toutes les formes de la vie? Cet étudiant aura plus de chances de ne pas prendre le poteau spécialisé comme idéal de sa formation intellectuelle: l'arbre poétique lui aura donné de fortes, savoureuses et salutaires leçons de bienséance humaine.

Un enseignement authentique de la poésie authentique peut donc faire éclater les moules de la pensée sclérosée que la famille, l'école et la société ont durcis chez l'adolescent. Il prend conscience que lui, qui se prétendait très libéré, est en fait bien timide, bien cloisonné. Il s'étonne que l'homme et la vie soient infiniment plus riches, mystérieux et profonds qu'il en était venu à le croire en les regardant avec ses épatantes petites lorgnettes spécialisées. Il redécouvre cette vie inépuisable et savoureuse qui était celle de son enfance, quand son intelligence et son âme étaient encore vivantes, vigilantes, passionnées par l'être global; il est saisi par tous ses sens et toutes ses facultés en état d'attention et de désir. Il s'étonne que la poésie, bien loin de saisir le superficiel et de brasser les nuages, comme on le croit généralement, saisit, en fait, la réalité, parle de ce qu'il y a de plus réel; que le poète vrai, bien loin d'être un deraciné, est le plus enraciné, le plus concret, le plus complet des hommes, un homme qui n'a mutilé aucune de ses facultés et surtout qui n'a pas mutilé son âme, sous prétexte d'être un «homme d'action», efficace-pratique-rentable pour le Revenu national très brute.

Il découvrira encore que le langage est ce qui saisit et explique le mieux l'homme et la vie, dans leur globalité; qu'en libérant son esprit, ses sens et son âme, le poète libère simultanément le langage, l'ouvre à toutes les possibilités, lui permet toutes les libertés créatrices. Ce jeune qui, encore une fois, se croyait tellement libéré, constate, avec stupeur, qu'en fait il écrit avec une prudence sèche, exsangue, terne et stérile: celle des rédacteurs du bottin téléphonique, des notaires et des formulaires d'impôt, celle qui s'étale à profusion, et avec une satisfaction navrante, dans les productions écrites des diplômés. Langage banal, stéréotypé, creux, froid comme un beau mort, et qu'un seul poème authentique fait voler en éclats. Cet étudiant court la chance de comprendre une fois pour toutes la différence qu'il y a entre un texte vivant, engendré par un esprit vivant, et un texte mort engendré par un esprit stérile, diplômé et spécialisé tant que tu voudras.

Voilà quelques-unes des libérations fécondes qu'apporte l'enseignement de la poésie. On pourrait évidemment prendre chacun des autres cours communs de français et faire voir comment ils contribuent tous à libérer l'intelligence, à la rendre plus rigoureuse, souple et ouverte; comment aussi ils contribuent à donner un outil d'expression capable de saisir tout le réel, et non un secteur limité de cette réalité. Comment, en somme, l'enseignement de la langue maternelle est l'outil privilégié de ce qu'on appelle la formation générale. On pourrait presque affirmer que plus un enseignement est inutile — et Dieu sait si la poésie est inutile pour le patronat et le Revenu national brut —, plus en fait il est fécond, libérant, humanisant.

Notre enseignement collégial vise plutôt actuellement à donner aux étudiants la belle formation intellectuelle que l'on admire chez les héros de *Dallas*, élégants gorilles spécialisés, capables de prendre à pied levé la relève de Rambo et autres légendaires brutes concentrées. Dans ce contexte, vendre la gratuité, faire voir la nécessité d'une formation générale ouverte sur l'homme et sur la vie, c'est une entreprise épique. Défendre l'homme contre le robot spécialisé, ce n'est pas plus facile aujourd'hui que ce l'était au temps d'Attila, que ce l'était hier contre les linguistes et les structuralistes blindés, que ce le sera dans vingt ans contre les monstres polymorphes de la barbarie de pointe. «Allez, les miens qui délivrez la terre!» disait Savard. Je peux bien dire en terminant: «Allez, les miens qui délivrez l'homme de ses carapaces spécialisées!» Ce n'est pas de pachydermes diplômés que nous avons besoin, mais d'humains nourris d'humanité.

C. La formation professionnelle

PROBLÉMATIQUE

L'objectif de départ était d'en arriver à ce que 60 p. cent de la population étudiante des cégeps reçoive une formation professionnelle et 40 p. cent une formation préuniversitaire. On remarque actuellement un renversement de ce partage anticipé. Cette formation est confrontée à des problèmes et à des défis majeurs.

Pourquoi assiste-t-on à une diminution des inscriptions au secteur professionnel? Comment la formation professionnelle peut-elle répondre aux demandes nombreuses d'un milieu en pleine mutation technologique?

Communication de
Marcel E. HÉBERT
Adjoint au directeur général
Pierre GILBERT
Doyen des études
École de technologie supérieure

Introduction

Présente depuis plus de 14 ans dans le secteur de la formation technologique, l'École de technologie supérieure (E.T.S.) a été confrontée à certains problèmes inhérents à notre société, à notre système d'éducation, aux valeurs et attitudes des gens face à la technologie, et surtout à la perception ambivalente de l'attrait d'une carrière en milieu industriel.

Si l'essor et le développement économique du Québec constituent un objectif majeur du Gouvernement et de la société québécoise, ils ne pourront, à l'évidence, se réaliser sans un développement technologique de nos entreprises qui ne sauraient autrement préserver ou acquérir une position concurrentielle face aux marchés internationaux. Pour assurer le dynamisme nécessaire des entreprises, et notamment des P.M.E., il faudra y intéresser les jeunes qui ont le potentiel d'y faire une carrière fructueuse et valorisante.

C'est dans la perspective de contribuer à l'essor économique et technologique du Québec et en vue de valoriser la carrière technologique que l'École soumet les considérations et les propositions qui suivent.

Problématique générale

- **Pour le développement technologique des entreprises du Québec**

Il y a sans doute unanimité pour constater la présence prééminente de la technologie dans nos sociétés industrielles avancées. Cette présence touche à tous les aspects des activités humaines, et entraîne des changements profonds dans les habitudes de vie et dans les fonctions de travail; l'impact de la technologie se manifeste aussi dans la nature et l'environnement urbain.

Il est reconnu généralement que l'avenir et l'évolution de notre société québécoise seront de plus en plus marqués par la technologie. Notre développement économique sera lié étroitement à notre capacité d'intégrer la technologie dans nos entreprises; il importe d'augmenter la productivité et la compétitivité face aux marchés internationaux.

Il faudra donc que les Québécois et leurs entreprises s'ajustent et, mieux encore, contribuent activement au développement accéléré des découvertes et applications technologiques pour maintenir et améliorer leur position concurrentielle sur les marchés. Notre avenir et notre développement comme société avancée seront donc tributaires de nos aptitudes à évoluer avec la technologie.

Pour ce faire, il faudra compter sur un personnel technique abondant, qualifié, adéquatement préparé pour des fonctions de travail susceptibles d'évoluer rapidement. Ce personnel devra être intéressé à contribuer au développement et à la rentabilité de nos entreprises; en effet, la qualité et le dynamisme de nos entreprises sont associés étroitement à la qualité et au dynamisme mêmes de leur personnel de toutes catégories, et notamment du personnel technique.

Or, déjà les entreprises éprouvent certaines difficultés à attirer et à garder le personnel technique qualifié requis pour assurer leurs opérations. Dans une perspective de développement, d'expansion et de mutation des procédés et modes d'opération, les qualifications techniques requises seront plus grandes; ce qui fera naître des difficultés de recrutement et de rétention du personnel.

Dans la perspective évolutive d'un monde de plus en plus technologique, on prévoit généralement une pénurie de personnel technologique qualifié dans les années à venir, un peu partout dans le monde et surtout dans les sociétés déjà industrialisées, dont le Québec. Selon les études publiées et les experts qui ont analysé la situation, cette pénurie affectera pratiquement tous les niveaux d'emploi, de l'ouvrier spécialisé jusqu'à l'ingénieur, et dans tous les secteurs industriels.

Les ouvriers spécialisés seront **dépassés** par de nouvelles applications, et devront être **recyclés,** et ce, au rythme accéléré des changements dans les procédés et techniques. À des fonctions supérieures, on manquera de plus en plus de **personnel d'application** pour comprendre, superviser, coordonner la production, et améliorer les procédés.

Pour motiver les jeunes en nombre suffisant et aussi pallier au mieux cette pénurie anticipée, il faudra intervenir dans quatre domaines complémentaires touchant le recrutement, la filière de formation technologique, le plan de carrière en milieu industriel et la valorisation sociale de cette carrière:

— il faudra attirer ou guider vers les formations et les carrières technologiques, les jeunes qui possèdent les qualités et les aptitudes, bref l'intérêt et le naturel appropriés, selon les caractéristiques mêmes des fonctions de travail à remplir dans les entreprises technologiques;

— il faudra privilégier et valoriser les filières de formation technologique, les débloquer et les déplafonner systématiquement pour éviter que chaque niveau soit identifié à un cul-de-sac professionnel, en termes de mobilité, d'avancement, et de perspectives de carrière;

— il faudra faire en sorte qu'une carrière en technologie soit au sein d'une entreprise tout aussi intéressante, valorisante, rémunérée et acceptée socialement que les autres carrières.

— il faudra publiciser l'intérêt des carrières technologiques, la valeur de la formation technologique et enfin les caractéristiques et qualités des personnes qui oeuvrent dans le milieu technologique, dans un souci de valoriser et d'améliorer l'image de ce milieu auprès du public.

Un tel programme de valorisation s'impose pour contrer les attitudes négatives de la société face à la formation technologique et face à l'industrie et à la technologie; il faut susciter un mouvement d'intérêt chez les jeunes, chez leurs parents et chez leurs conseillers en orientation, pour un secteur d'emploi en croissance, abondant et prometteur dans une société de plus en plus technologique.

Ces quatre domaines d'intervention complémentaires s'inscrivent dans une prospective de développement économique du Québec. Elles s'appuient sur des considérations plus particulières que l'École soumet ci-dessous, basées sur l'expertise qui lui est propre dans ce secteur.

Considérations particulières pour favoriser la technologie

• Pour favoriser l'orientation des jeunes vers les carrières technologiques

Il est reconnu que pour être «contributif» et se sentir bien dans sa peau, dans des fonctions et dans un milieu de travail donné, et ce, à tous les niveaux d'emploi, il est préférable pour une personne de posséder les qualités, goûts et aptitudes qui correspondent aux caractéristiques de l'emploi considéré.

À cet égard, il semble essentiel pour les jeunes et ceux qui ont charge de les orienter dans des choix de carrière, de caractériser le milieu technologique et les fonctions de travail technologiques qu'on y retrouve.

Retenons pour l'essentiel que le milieu technologique ou industriel:

— privilégie les réalisations concrètes et matérielles ainsi que la recherche et la mise en oeuvre de solutions pratiques;

— attend des résultats concrets de ses opérations et entreprises; se donne comme objectif d'offrir à ses clients un produit fini, complet et satisfaisant;

— s'intéresse aux applications et aux possibilités d'utilisation d'un produit ou d'un procédé, ainsi qu'à l'aspect fonctionnel et utilitaire des choses;

— valorise les notions de productivité, de rentabilité, de rationalisation, de planification, de respect des échéances, de respect des engagements pris, d'adéquation entre les moyens, les ressources et les objectifs poursuivis.

Retenons aussi que les procédés industriels reposent sur la manipulation d'outils, le façonnement d'objets, bref sur des opérations physiques, mécaniques, matérielles, et que les fonctions de travail techniques reposent sur une connaissance, une compréhension, voire une maitrise des phénomènes naturels impliqués dans les procédés de production.

C'est en regard de ces caractéristiques du milieu et de l'emploi que l'orientation des jeunes doit se faire en établissant, lorsqu'il est possible de le faire, la correspondance entre les qualités, aptitudes et intérêts d'un individu et les exigences du milieu technologique, et en l'encourageant à s'engager dans une filière de formation technologique qui tient compte de ses capacités.

Pour valoriser la filière de formation technologique

Il faut valoriser et rendre plus attrayante la filière de formation technologique perçue présentement comme une formation de deuxième classe pour ceux qui n'ont pas les capacités d'accéder aux plus hautes sphères de la science, et de là aux emplois les plus valorisés par notre société. De façon à voir comment peut se faire cette valorisation de la filière technologique, discutons d'abord des particularités de l'enseignement technologique.

• Les particularités de l'enseignement technologique

Non seulement la formation technologique s'adresse-t-elle normalement à une clientèle étudiante portée vers les réalisations concrètes et l'aspect fonctionnel des choses, tel qu'énoncé précédemment, mais bien plus, elle procède d'une pédagogie appliquée et inductive qui la caractérise. À défaut de bien comprendre cette pédagogie caractéristique, il est impossible de bien articuler les niveaux successifs d'approfondissement des connaissances et des applications technologiques.

Cette pédagogie inductive tient à la fois du mode d'apprentissage privilégié spontanément par la clientèle typique du secteur technique et du mode d'enseignement le plus approprié pour les matières et les connaissances technologiques.

En effet, l'étudiant typique intéressé par les choses technologiques, s'accommode mieux d'une formation récurrente (répétitive) où l'acquisition du savoir-faire (habiletés) précède l'acquisition du savoir (notions théoriques). Il préfère apprendre par l'expérimentation et la manipulation (ayant l'esprit davantage pratique et inductif que théorique ou spéculatif) et préfère constater quotidiennement les résultats concrets de ses efforts plutôt que d'étudier des matières dont il ne perçoit pas, à court terme, les retombées, les bienfaits ou, tout simplement, l'utilité.

Sans égard aux capacités intellectuelles des individus, les études technologiques, avec leur forme particulière de pédagogie et d'apprentissage, constituent une formation toute privilégiée pour un nombre important d'individus qui peuvent accéder, par une voie inductive et pratique, à des connaissances plus avancées et universelles, et partant, à une compréhension plus conceptuelle et spéculative des phénomènes physiques.

• Un enseignement de qualité

On assimile souvent, à tort, l'enseignement dans la filière professionnelle comme portant uniquement sur le «comment faire» au détriment du «pourquoi faire». Un enseignement technologique de qualité fait appel à une compréhension des phénomènes mécaniques, physiques, électriques ou chimiques, des lois et théories scientifiques et des outils mathématiques qui traduisent et quantifient les connaissances scientifiques. Ceci est d'autant plus vrai que l'on passe du secondaire au cégep et à l'université.

À mesure donc que l'étudiant avance dans ses études technologiques, l'enseignement qu'il reçoit fait de plus en plus appel à son intelligence et à sa maîtrise des phénomènes, et s'éloigne de la simple acquisition de techniques ou de recettes éprouvées. La qualité de sa contribution éventuelle dans les fonctions de travail qu'il sera appelé à occuper dépend de cette compréhension globale et pertinente des fondements et applications de la technologie.

Une formation dans une filière technologique peut donc être aussi globale et intégrale, bien que structurée différemment, qu'une formation dans une filière générale. l'une et l'autre peuvent permettre à un individu, compte tenu de ses aptitudes, de développer, dans un champ d'occupation, une compétence reconnue au service de la collectivité et les qualités d'autonomie, de communication, de créativité et d'adaptabilité propres à une formation bien structurée.

En conséquence, les études technologiques ne peuvent et ne doivent en aucune façon être considérées comme une voie d'évitement pour ceux qui n'ont pas les capacités pour poursuivre des études plus avancées. Au contraire, on estime qu'au moins 15 p. cent à 20 p. cent des étudiants du secteur technique, tant au secondaire qu'au collégial, possèdent les capacités et les aspirations pour entreprendre et réussir des études plus avancées, soit collégiales, soit universitaires.

• Un enseignement qu'il faut déplafonner

Pour donner une chance égale à ces jeunes, et fournir au milieu industriel ou technologique le personnel le mieux qualifié et le plus intéressé possible, il importe de déplafonner les études techniques et de les considérer comme une voie normale, offrant des possibilités équivalentes à celles des études générales quant au niveau d'études, aux débouchés sur le marché du travail et à la reconnaissance professionnelle.

Plutôt que de chercher à réintégrer des étudiants mal orientés dans des structures et des programmes qui ne correspondent guère à leur tempérament, à leurs goûts et à leurs aptitudes, on doit songer à un déplafonnement des études technologiques par d'autres études, dans une continuité de programmes et d'apprentissages qui s'adaptent à une formation antérieure, qui s'appuient sur celle-ci, qui ne pénalisent pas l'individu dans son cheminement mais qui, au contraire, s'appuient sur le caractère pratique des études déjà faites pour en élargir la base et en approfondir la portée. D'ailleurs, il importe de déplafonner la filière de formation technologique sans changer les objectifs particuliers de chaque niveau de formation, axé sur la préparation à des fonctions de travail correspondant à des besoins bien identifiés.

Si l'on réussit à articuler une véritable filière de formation professionnelle, on peut s'attendre que des étudiants, possédant des capacités intellectuelles incontestées, préférant une formation d'apprentissage pratique et assurés de pouvoir accéder un jour, compte tenu de leurs capacités, à des études plus avancées et à un statut professionnel reconnu, choisiront la filière de formation technologique de préférence à la filière générale (à laquelle ils se seraient difficilement adaptés ou qu'ils auraient abandonnée avant de terminer leurs études).

• Les retombées sociales du déplafonnement proposé

C'est notre société tout entière, et notamment le milieu technologique, qui sera le premier bénéficiaire de la valorisation d'une filière technologique dans notre système d'éducation. Il sera alors possible de changer les attitudes à son endroit, et d'y intéresser les jeunes, talentueux et pratiques, dont l'essor technologique de nos entreprises a grand besoin.

Comme la majorité des étudiants poursuivant des études technologiques viennent à l'heure actuelle du secteur le moins favorisé de la société, la formation dans une filière technologique continue répondrait à un besoin de promotion sociale d'une classe importante de citoyens qui pourraient ainsi espérer voir reconnaître leur compétence dans l'exercice d'une carrière socialement valorisée.

Il est impérieux que le secteur d'enseignement technique, tant au niveau secondaire que collégial, cesse d'être perçu comme une voie sans ouverture au-delà des fonctions de travail auxquelles il prépare spécifiquement. Il doit cesser d'être considéré comme l'enfant pauvre de notre système d'éducation, réservé à ceux qui n'ont pas assez de talent pour aller plus loin et plus haut.

• La carrière en milieu industriel/technologique

Mais il ne sert à rien d'intéresser des jeunes et de les engager dans les profils de formation technologique, si les fonctions, le cadre et le milieu de travail auxquels ils les préparent ne peuvent répondre honnêtement à leurs attentes. Le milieu industriel/technologique doit pour sa part intéresser les jeunes à y faire carrière, en leur présentant un défi professionnel à la mesure de leurs talents, capacités, compétences, motivation et dynamisme.

Ce milieu industriel et technologique est à ce point diversifié, selon les secteurs techniques, la taille des entreprises et la situation du marché desservi, qu'il est difficile d'en faire des constats généraux et appropriés. Nos propos porteront donc plutôt sur la motivation et le dynamisme que ce milieu peut susciter chez les jeunes.

Il faut d'abord souligner que la contribution personnelle d'un individu, par son travail et sa compétence, à l'essor et au développement d'une entreprise technologique constitue déjà un défi et une source de valorisation et de satisfaction auxquels plusieurs sont sensibles. C'est là un élément d'attraction majeur d'une carrière en milieu technologique.

Par ailleurs, l'employeur doit chercher à réunir dans les fonctions, mandats et responsabilités d'un employé, les principaux facteurs de motivation qui stimulent l'individu, le motivent au travail et le gardent dans un emploi parce qu'il s'y sent valorisé. À défaut de le faire, l'intérêt et le rendement de l'employé décroît; et tous les intéressés en souffrent.

Actions concertées proposées

L'École reconnaît l'ensemble des efforts réalisés jusqu'ici par le gouvernement du Québec, par l'entremise de ses programmes d'aide, de ses ministères et de ses diverses sociétés d'État, pour favoriser le développement technologique et économique du Québec.

L'École croit néanmoins que certains efforts additionnels et complémentaires s'imposent, compte tenu de la problématique et des considérations soumises précédemment. Il faut favoriser l'engagement en plus grand nombre de jeunes remplis de talents, dans des fonctions techniques et des carrières en milieu technologique, au terme d'une formation la plus adéquate, la plus pratique et la plus ouverte possible en regard des besoins du milieu desservi.

Se basant donc sur la connaissance et l'expérience acquise depuis sa création en regard des questions de formation technologique, l'E.T.S. soumet ci-dessous, à titre de suggestions, certaines actions et initiatives que le Gouvernement pourrait prendre dans le cadre d'un vaste programme de valorisation de la technologie visant les objectifs suivants:

• Premier objectif

Favoriser l'établissement et l'utilisation généralisée de moyens et de mécanismes plus adéquats pour assurer une meilleur orientation de carrière, auprès des jeunes; orientation basée sur la correspondance entre les qualités, aptitudes, goûts, intérêts et valeurs des individus en regard des caractéristiques, des fonctions de travail et du milieu d'emploi, notamment le milieu technologique.

Pour ce faire, introduire des paramètres d'orientation plus pertinents que les qualités de conceptualisation et la facilité de traiter les concepts mathématiques, pour départager les jeunes entre la filière générale et la filière technologique.

Pour ce faire, généraliser la coutume de faire connaître, par des brochures attrayantes à l'intention des jeunes, les possibilités d'avenir et l'intérêt des carrières industrielles au Québec, ainsi que les caractéristiques des fonctions techniques qu'on y retrouve.

• Deuxième objectif

Valoriser l'image des programmes et profils de formation conduisant aux carrières technologiques auprès de la population en général, et notamment auprès de jeunes et de leurs parents, par une campagne d'information qui mettrait en relief:

— les qualités requises des individus pour faire carrière dans le milieu technologique, entreprendre et réussir les études pertinentes qui y conduisent;

— la qualité et la compétence des professeurs assurant l'enseignement technologique;

— la qualité des programmes de formation et des enseignements dispensés, ainsi que leur niveau avancé de compréhension des phénomènes en cause;

— la qualité des supports pédagogiques, des équipements et laboratoires d'enseignement et d'apprentissage;

— le défi et l'intérêt pour un jeune de contribuer, personnellement et à la mesure de son talent, à l'essor technologique des entreprises industrielles québécoises.

• Troisième objectif

Valoriser la filière de formation technologique elle-même, et à cette fin:

— annoncer l'intention et la volonté du Gouvernement de déplafonner systématiquement et judicieusement la filière de formation technologique, en précisant encore mieux et en faisant mieux connaître les voies et règles de passage appropriées entre les niveaux secondaire, collégial, et universitaire concernés;

— publiciser et expliciter à l'intention des jeunes et des parents concernés, le concepts d'une filière continue/ouverte sur des études supérieures — qui n'est pas un cul-de-sac professionnel — ainsi que le concept d'une filière articulée, i.-e. adaptée à l'individu, qui ne le pénalise pas et qui tienne compte des acquis de sa formation antérieure;

— valoriser l'appellation technologique plutôt que professionnelle, pour mieux correspondre à l'évolution de la société, à la présence déterminante de la technologie dans nos vies, et à la qualité même de l'enseignement considéré.

- **Quatrième objectif**

Favoriser l'actualisation des connaissances technologiques et les transferts technologiques en appuyant et en affirmant l'importance des activités et des programmes de perfectionnement technologique organisés à l'intention du personnel technique des entreprises.

- **Cinquième objectif**

Élaborer et réaliser, avec la collaboration et la participation financière du milieu industriel et technologique, une campagne de promotion dans les médias, et notamment la télévision:

— qui valorise la technologie comme un des facteurs essentiels du progrès économique et de la viabilité des entreprises;

— qui souligne la bonne situation de l'emploi dans le secteur technologique pour le présent et pour l'avenir, et le besoin de ressources compétentes et dynamiques;

— qui valorise les qualités et aptitudes pour réussir dans le milieu industriel et donc les qualités des personnes désirées par ce milieu pour y faire carrière;

— qui montre la correspondance entre le milieu et les fonctions de travail et les qualités et aptitudes requises dans le milieu technologique;

— qui valorise l'enseignement technologique, ses qualités intrinsèques et son adéquation aux besoins de formation technologique exprimés par le milieu d'emploi.

- **Sixième objectif**

Sensibiliser le milieu industriel/technologique et l'amener à valoriser lui-même davantage les fonctions et les carrières technologiques:

— en participant financièrement à la campagne de promotion évoquée précédemment, et en contribuant activement à sa préparation;

— en participant, selon le cas, aux programmes et aux actions de valorisation énumérés précédemment, et notamment en facilitant l'établissement de relations de coopération technique avec les établissements d'enseignement et de recherche entre autres, dont les entreprises seront les premières à bénéficier;

— en étant lui-même sensible à l'image et à l'impact social de ses opérations et de ses conditions générales de production;

— en réévaluant et en réajustant, selon le cas, les conditions et éléments susceptibles de motiver davantage les jeunes à entreprendre et poursuivre une carrière technologique valorisante pour eux et utile pour l'entreprise et le Québec.

- **Septième objectif**

Enfin, engager l'ensemble des autres intervenants du milieu technologique (professeurs, consultants, spécialistes, ... institutions, associations, organismes, ...) à cette vaste opération de valorisation de la technologie en les aidant selon les besoins.

Des actions qui s'imposent

Les actions et interventions proposées précédemment se limitent aux domaines où l'École se sent familière: l'enseignement technologique, la formation du personnel technique, l'orientation et la motivation des jeunes, l'articulation des niveaux d'enseignement technologique...

Des efforts importants ont certes été faits durant la dernière décade pour valoriser l'enseignement technologique. Néanmoins, l'avenir exige davantage pour les raisons déjà énumérées.

Si le Québec entend façonner son propre développement, prendre en main les instruments de sa croissance et contrôler les leviers de son devenir, il se doit de posséder les compétences fiables d'un personnel technique qualifié et de pouvoir compter sur le dynamisme et la compétitivité de ses entreprises technologiques. Pour s'assurer que ces conditions soient remplies avec le plus de certitude possible, les actions de valorisation et de support proposées par l'École de technologie supérieure s'imposent.

Communication de
Louise LANDRY
Conseillère pédagogique en enseignement professionnel
Cégep de Rosemont

LA FORMATION PROFESSIONNELLE:
Comment peut-elle répondre aux demandes nombreuses d'un milieu en pleine mutation technologique?

Il est clair que mon exposé se doit de présenter une vision la plus large possible de la problématique de l'enseignement professionnel à l'échelle provinciale, et je m'attends que vous trouviez dans certains de mes propos des éléments qui traduisent votre réalité locale, tandis que d'autres énoncés vous sembleront tout à fait étrangers.

La période d'échange qui suivra l'exposé fournira à chacun de nous, je l'espère, l'occasion de compléter, d'illustrer et de confronter nos réalités, de prendre du recul par rapport à nos situations locales, et d'enrichir nos perceptions et nos façons d'envisager la résolution des problèmes.

Pourquoi y a-t-il une diminution de clientèle au secteur professionnel

On dit que l'objectif de départ du rapport Parent était d'en arriver à ce que 60 p. cent de la population étudiante des cégeps reçoivent une formation professionnelle et 40 p. cent une formation universitaire. Je ne crois pas que le rapport Parent ait été aussi précis, mais ça me semble une extrapolation acceptable. Quoi qu'il en soit, nous assistons présentement à un renversement de la situation anticipée.

• Les données factuelles

Selon le rapport annuel du Service régional d'admission du Montréal métropolitain, sur les admissions de l'automne 1987, il y a eu une diminution de 8 p. cent des demandes par rapport à 1986.

— Cette baisse proviendrait principalement du fait que la note de passage au secondaire régulier à été élevée à 60 p. cent, ce qui amène une diminution du nombre de diplômés.

— Il y a également une baisse des demandes des jeunes adultes (19 ans et plus), attribuée à la reprise économique, c'est-à-dire que les jeunes se trouvent des emplois plus facilement et sont moins portés à retourner et à se maintenir aux études.

— Au secteur professionnel, de 1982 à 1986, la proportion des demandes d'admission est passée de 59 à 50 p. cent, avec une baisse annuelle de 2 p. cent. Cette année encore, on peut considérer une autre baisse de 2 p. cent. Notons toutefois que ces baisses de la demande ne se reflètent pas forcément dans l'inscription.

— **Selon le S.R.A.M., cette baisse progressive est inquiétante et nécessite une intensification de la promotion des programmes professionnels tout en les situant clairement par rapport aux nouveaux programmes menant au nouveau diplôme d'enseignement professionnel du secondaire.**

• Quels sont les facteurs possibles de diminution de la clientèle du secteur professionnel?

— **Se pourrait-il que les programmes professionnels postsecondaire V soient en partie responsables de notre baisse de clientèle?**

La récente réforme de la formation professionnelle au secondaire a amené la création de programmes professionnels d'une durée de deux ans après le secondaire V. Notons que le secondaire a connu avant nous et de façon plus marquée une baisse de clientèle au point de fermer plusieurs programmes professionnels dans certaines polyvalentes, par manque de candidats.

Devant cette réalité, il y a une forte tendance à regrouper les programmes professionnels, dans des écoles de métiers afin de valoriser certains programmes des techniques physiques (mécanique de fabrication et d'entretien, tôlerie, fonderie, moulage des plastiques par exemple) et de permettre une meilleure communication entre les professeurs et une utilisation plus rationnelle des ressources matérielles.

— **Le faible taux de placement de certains programmes professionnels collégiaux éloignerait-il certains étudiants?**

Dans certaines écoles de métiers de niveau secondaire, la publicité est faite dans le sens de: «Pourquoi aller au cégep alors que vous pouvez obtenir une formation en deux ans au lieu de trois, avec un taux de placement supérieur aux programmes correspondants au cégep?»

— **Que penser de l'augmentation des abandons et des échecs au collégial?**

Selon certaines conseillères en information scolaire et professionnelle, il y aurait de plus en plus d'étudiants du cégep qui, devant leurs échecs, retournent au secondaire pour faire un cours de métier, et les écoles de métiers en sont ravies.

— **La promotion de certains programmes est-elle insuffisante?**

Nous avons dit que le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science avait une responsabilité dans la promotion des programmes, mais localement, avons-nous délaissé les «journées portes ouvertes», les émissions de télévision et autres moyens de promotion? Avons-nous pensé à associer les étudiants à la promotion de leur future profession ou métier?

Comment l'enseignement professionnel peut-il répondre aux besoins du milieu en pleine mutation technologique?

Je voudrais maintenant explorer avec vous les moyens d'action qui sont à notre disposition pour relever le défi de former des diplômés capables d'affronter les changements technologiques.

Je les ai regroupés en trois catégories:

— offrir une formation professionnelle polyvalente;

— entreprendre localement une démarche d'évaluation des programmes, avec une approche systématique et globale;

— intensifier la concertation entre le cégep et le milieu de travail.

• Pourquoi une formation professionnelle polyvalente?

— À travers le monde, les représentants des organismes patronaux et syndicaux de différentes sociétés industrialisées nous mettent en garde contre les formations professionnelles trop pointues qui débouchent sur des fonctions de travail appelées à disparaître, soit par manque de notions de base, soit parce qu'elles n'offrent pas aux individus les notions qui leur permettent de s'ajuster aux changements technologiques.

— Récemment, le colloque C.S.N. (F.N.E.E.Q.-C.S.N.) sur les cégeps et celui de l'Institut canadien de l'éducation des adultes (I.C.E.A.) ont fait ressortir l'importance d'une formation professionnelle polyvalente, et je cite un article de *La Presse* du 18 avril dernier: «Compte tenu du type d'économie de notre société, de la concurrence internationale, incluant le libre-échange, des nouvelles technologies et formes d'organisation du travail, il est de plus en plus difficile de planifier les besoins de main-d'oeuvre au-delà de cinq ans. Dans un tel contexte, la meilleure formation à donner aux futurs travailleuses et travailleurs, c'est une formation large et polyvalente, une formation visant à acquérir des savoirs transférables de façon à pouvoir faire face à des transformations dans son métier ou sa profession. **Il est aussi important de développer des habiletés de communication, d'analyse et de synthèse car de plus en plus les emplois exigent de travailler en équipes multidisciplinaires et avec le public. D'autre part, nous vivons dans une société où l'industrie de la communication devient de plus en plus puissante et diversifiée dans l'ensemble des secteurs d'activités, une société qui se complexifie de sorte qu'il est essentiel de continuer à augmenter le niveau de sco-**

larisation des citoyennes et citoyens si on veut sauvegarder les droits démocratiques de cette société.» L'article poursuit en affirmant qu'au Québec la grande majorité des employeurs, dont IBM et Hyundai, pour ne citer que ceux-là, sont satisfaits de la formation professionnelle dispensée dans les cégeps. **Les lacunes observées par les employeurs sont davantage du côté des habiletés d'expression, d'analyse et de logique.**

- **Comment l'évaluation des programmes peut-elle contribuer à assurer une formation à la fois polyvalente et adaptée aux changements technologiques?**

Définissons d'abord ce que j'entends par «évaluation des programmes» Je définis un programme comme étant l'ensemble des activités qui interviennent directement ou qui soutiennent la formation de l'étudiant; c'est la définition que je me suis donnée de «l'approche programme», à la lumière de mes lectures, de mes contacts avec divers organismes et d'autres collègues, et à l'aide de mes propres expériences dans ce domaine.

Cette démarche **globale et systématique** d'évaluation d'un programme comprend:

— le suivi pédagogique et l'analyse spécifique de chacun des cours du programme;

— l'évaluation de la pertinence, de la cohérence et de la polyvalence du programme:

* pertinence quant aux tâches et exigences professionnelles,

* cohérence dans la justification pédagogique de l'agencement du regroupement et de l'équilibre des composantes du programme,

* polyvalence: fidélité à l'atteinte des objectifs de formation fondamentale particuliers à chaque programme, maîtrise de l'expression orale et écrite, capacité d'analyse et de synthèse, jugement, initiative, créativité, esprit critique, etc.;

— la révision de la grille de cours;

— la gestion du temps et de l'espace des étudiants;

— la répartition des tâches et du temps des professeurs;

— le suivi des clientèles étudiantes depuis la publicité, le recrutement et les politiques d'admission, et ce, jusqu'à l'obtention du diplôme d'études collégiales en passant par les changements de programmes, les abandons, et les échecs;

— le suivi du placement des diplômés, en considérant la satisfaction des étudiants et des employeurs à l'égard de la formation reçue.

Ce processus paraît peut-être une entreprise gigantesque, et dénuée de réalisme, mais non. L'évaluation continue d'un programme peut se répartir sur plusieurs années, et impliquer la collaboration de différentes ressources pour animer des rencontres, faire des analyses, rédiger des rapports, comptes rendus, etc. Ces ressources peuvent comprendre, en plus d'une équipe multidisciplinaire de professeurs, du personnel cadre et professionnel, des ressources informatiques, etc. Mais nous reviendrons sur cette question au moment de parler spécifiquement de l'expérience vécue au collège de Rosemont. Voyons tout d'abord les expériences qui se vivent dans différents cégeps.

Les expériences vécues dans certains cégeps du réseau

• Processus d'évaluation découlant de politiques institutionnelles

— Certains cégeps se dotent d'une politique institutionnelle d'évaluation, issue habituellement du conseil d'administration (C.A.) ou de la commission pédagogique (C.P.).

— Une telle démarche débute par une vaste consultation des professeurs l'année qui précède son implantation. Dans certains cas, le milieu détermine en presque totalité l'étendue, les limites et les modalités de cette politique tandis que, dans d'autres cas, les administrateurs émettent des propositions qui sont ensuite discutées, entérinées ou rejetées par les professeurs à la commission pédagogique et au C.A.

— La tâche d'évaluation est confiée à un service qui relève de la Direction des services pédagogiques, ou à un sous-comité de la C.P. composé de trois ou quatre personnes: professeur, conseillère pédagogique, et adjoint parfois. Le rôle du sous-comité de la C.P. ou du comité des programmes est d'évaluer les programmes et de voir à l'application des recommandations et des correctifs qui s'ensuivent.

— Le comité des programmes peut évaluer de un à trois programmes par année. Une fois que le comité a choisi un programme à évaluer, il en fait le bilan: clientèle (les caractéristiques à l'admission, les abandons, les échecs, la mobilité, etc.), ses ressources professorales, les équipements, les locaux, le matériel didactique, le placement des diplômés, la satisfaction des employeurs. Le bilan se fait en quelques mois. Le comité fait rapport à la C.P. sur la situation et propose une démarche pour résoudre les problèmes.

— Parmi les expériences récentes, certaines ont tendance à se limiter pour l'instant aux aspects entourant le programme, sans en évaluer le contenu à cause de la réticence de certains groupes de professeurs ou du syndicat des professeurs. Peut-être que cela se fera plus tard, une fois que la confiance sera établie entre les parties. De façon générale, les cégeps qui optent pour une politique institutionnelle d'évaluation ont pour objectif d'étendre le processus d'évaluation à tous les programmes des secteurs général et professionnel.

• Processus d'évaluation volontaire, sans politique institutionnelle

Dans certains cégeps, dont celui où je travaille, on retrouve des expériences d'évaluation d'un ou de plusieurs programmes. Les raisons qui motivent l'introduction d'un processus d'évaluation peuvent être: l'implantation d'un nouveau programme ou d'un programme monoparental, le fait qu'un programme se trouve en difficulté sérieuse localement ou encore à l'occasion de l'implantation d'une nouvelle grille de cours qui pose des problèmes. J'exclus ici les évaluations ponctuelles qu'on retrouve dans tous les collèges et qui font partie du processus administratif.

• L'expérience du collège de Rosemont

— Le Collège n'a pas de politique institutionnelle d'évaluation. Toutefois, en 1980, nous avons introduit un processus intégral et systématique d'évaluation qui porte sur tous les points que j'ai décrits lorsque j'ai défini ce que j'entends par «évaluation des programmes». Mais cette démarche ne s'étend pas à tous les programmes.

— J'entends partager succinctement cette expérience avec vous, en toute simplicité, dans l'espoir de susciter un feed-back qui stimulerait ma propre réflexion, et dans le but d'en aider d'autres qui sont à la recherche d'idées autres que les leurs.

L'étendue de l'expérience

— De 1980 à 1988, trois programmes professionnels «monoparentaux» se sont engagés dans la démarche complète d'évaluation; dès leur implantation, deux sont devenus des programmes réguliers après cinq ans et poursuivent la démarche de façon continue. Le troisième en est à sa troisième année d'expérimentation. Un quatrième programme qui s'est engagé dans cette démarche depuis trois ans, est un programme régulier mais en phase d'implantation d'une nouvelle grille de cours.

La participation interdisciplinaire

— Dans tous les cas, le mandat est confié au département technique et à une conseillère pédagogique. Les départements et disciplines qui sont engagés dans le programme participent au processus d'évaluation sous forme de réunions et d'analyses, sauf pour les cours obligatoires. L'accent a été mis sur l'analyse des contenus des cours du programme et sur la révision de la grille de cours. Les mandats s'échelonnent sur des périodes allant de trois à cinq ans, après quoi une analyse continue se poursuit, mais avec des interventions beaucoup plus légères.

Comme notre démarche est centrée sur l'analyse particulière de chacun des cours, je m'attarde un peu sur la description de cette partie du processus.

Comment se fait l'analyse particulière des cours d'un programme?

Une fois le plan d'évaluation déterminé, chaque année, nous décidons des sessions dont les cours seront analysés; par la suite, nous planifions des rencontres départementales, interdépartementales et interdisciplinaires pour chaque cours. Le plan de cours est notre point de départ; nous le divisons en chapitres ou par cours selon la pertinence, et nous demandons au professeur de nous dire quels étaient les objectifs particuliers de cette partie, les stratégies et moyens techniques qu'il a utilisés, le temps qu'il a consacré. On demande si les objectifs ont été atteints, et par quels moyens ils ont été évalués. On identifie les problèmes rencontrés et on envisage des solutions pour la session suivante. On fait un résumé de chaque rencontre de façon à se rappeler les décisions prises et les problèmes rencontrés.

Quelle est la place de la formation fondamentale dans l'analyse particulière des cours?

Jusqu'à présent, on se préoccupait de la formation fondamentale en regard des stratégies d'enseignement, des travaux à donner à l'étudiant pour développer tel objectif fondamental. Mais à l'avenir, nous nous proposons d'enrichir le processus, en déterminant au début de l'évaluation les objectifs fondamentaux du programme avec les professeurs de toutes les disciplines et à la fin du processus nous les confronterons avec les autres données.

Comment se fait la révision de la grille de cours?

Après deux à trois analyses des cours, nous reformulons les objectifs de chacun des cours, les contenus théoriques et de laboratoire et les médiagraphies. Nous révisons la pondération des cours et les préalables et nous reconsidérons la formation fondamentale du point de vue de l'équilibre avec la formation spécialisée dans la répartition des cours. Nous procédons aussi à des analyses de cohérence, pertinence et polyvalence et on rajuste la grille de cours, les préalables etc.

Comment se fait le suivi de la population étudiante?

Parallèlement à cette démarche, nous recueillons des données sur la population étudiante et nous les analysons; nous construisons des questionnaires de relance à l'intention des diplômés pour connaître la situation du placement, les conditions de travail et la satisfaction des diplômés à l'égard du programme d'études et la correspondance étude-emploi. Les relances sont planifiées avec celle du conseiller en main-d'oeuvre, mais avec des questionnaires beaucoup plus élaborés.

Quelle est l'utilité de l'évaluation?

Il est peut-être pertinent de souligner que nous n'avons jamais parlé d'évaluation mais plutôt de suivi pédagogique. Je laisse à d'autres le soin de déterminer si c'est de l'évaluation, de l'animation ou autre chose... Ce que je sais, c'est que cette démarche est fort utile, qu'elle répond à un besoin de communication, de concertation et de mise en commun des expériences pédagogiques. De plus, c'est un outil qui s'avère très efficace pour résoudre les problèmes de quelque nature qu'ils soient reliés à la clientèle, au contenu du programme, aux ressources, au placement, etc. Mais il demeure que c'est une approche parmi d'autres, et elle varie d'un programme à l'autre. Elle pourrait être utilisée en la modifiant légèrement, pour les programmes du secteur général.

• Réflexions sur les différentes approches d'évaluation des programmes dans les collèges

— La politique institutionnelle a l'avantage d'étendre la démarche d'évaluation à tous les programmes, alors que l'autre dépend de la bonne volonté des groupes.

— La démarche institutionnelle a tendance à uniformiser les procédures d'évaluation, alors que l'autre, plus souple, s'adapte aux problématiques de chacun des programmes. L'uniformisation peut parfois entraver des démarches ou compromettre totalement la démarche d'évaluation, surtout si un groupe se sent menacé et que des coalitions s'organisent contre l'évaluation.

— La démarche volontaire selon les modalités vécues à Rosemont, est **moins démocratique et risque de donner lieu à des programmes pointus,** surtout dans le cas de l'évaluation de programmes réguliers. Jusqu'ici, nous croyons avoir réussi à éviter ces deux pièges, parce qu'il s'agissait de programmes entièrement nouveaux; dans un tel contexte, on comprendra qu'il était impensable de former un comité multidisciplinaire alors que les professeurs des départements nouvellement créés ne connaissent pas le milieu collégial ni ses modalités de fonctionnement. Dans le cas du programme régulier, les risques existent et nous faisons en sorte que les professeurs en soient conscients dans les méthodes d'analyse.

— Pour conjuguer les avantages et désavantages des deux approches, je favoriserais une **politique institutionnelle que je qualifierais de pluraliste** en ce sens qu'elle présenterait différentes options possibles, selon les problématiques et selon les climats départementaux. On bénéficierait ainsi des avantages de la politique institutionnelle et de la politique de libre choix quant aux méthodes, mais tous les programmes devraient s'engager dans un processus d'évaluation. Ainsi, on éviterait le risque de la paralysie totale qui, à mon sens, est susceptible de se produire dans le cas d'une politique institutionnelle uniforme d'évaluation.

— Je crois qu'il faudrait trouver une autre instance qu'un sous-comité de la C.P. ou qu'un comité des programmes pour voir à l'évaluation et au suivi des recommandations et correctifs. Je n'ai pas de réponse précise sur la question mais il faudrait un lieu qui fonctionne indépendamment des crises politiques internes d'un cégep, tout en ayant un pouvoir relatif. Il faut aussi veiller à ne pas multiplier les comités et réunions.

— Une autre condition fondamentale de réussite d'un projet d'évaluation est le climat dans lequel baigne ce projet. Or, on oublie souvent d'y accorder de l'importance, comme si cela allait de soi... Je parle ici des relations de travail entre toutes les parties, les formes et la répartition des pouvoirs, le climat de confiance. Si je peux me permettre de le dire, une personne qui se prépare à intervenir dans un tel projet devrait développer sa capacité à accepter les gens tels qu'ils sont, penser et agir avec beaucoup d'humilité et d'honnêteté, se considérer comme une personne-ressource qui accompagne un ou des groupes dans leur démarche et non pas qui dirige, bref, avoir une approche «douce», non directive. Il m'apparaît primordial d'avoir recours à un animateur dans ces groupes de tâches, afin de libérer les professeurs qui agissent comme participants. L'animateur est alors objectif; il peut parfois faire part au groupe des phénomènes humains qui se passent dans le groupe, proposer des techniques d'animation qui stimulent l'énergie créative du groupe, etc.

— **L'expérience de l'évaluation des programmes démontre l'importance de la cohabitation et surtout de la concertation entre le secteur général et le secteur professionnel dans la poursuite des objectifs de polyvalence, de cohérence et de pertinence des programmes.**

Différents modes de concertation collège / milieu de travail

• Les stages des étudiants et les projets de fin d'études

Des recherches faites en 1986 par des conseillers en main-d'oeuvre, auprès de différents cégeps de la région de Montréal, montrent:

— que les stages et les projets d'intervention en milieu de travail sont des outils d'intégration efficaces sur le plan du placement, et même de la création d'emploi pour les diplômés;

— en outre, les étudiants expriment une vive satisfaction à l'égard des projets d'intervention en milieu de travail en ce qui concerne l'expérimentation de nouvelles technologies, le prolongement de la formation, le transfert des connaissances, l'application de méthodes et techniques apprises, le développement d'attitudes professionnelles, la préparation à la recherche d'un emploi, la confiance personnelle, la modification des impressions suite au contact avec la réalité, etc.;

— qu'il ne faut pas attendre que les conditions optimales soient réunies pour entreprendre des projets avec l'industrie et les organismes. Il ne faut pas craindre de frapper aux portes de l'industrie, d'abord sur une petite échelle, dans un programme, à l'intérieur d'un cours, et par la suite, la porte s'entrouvre de plus en plus grande au fil des années et les projets se multiplient et prennent souvent une envergure inattendue. Il est important d'associer le milieu de travail à l'évaluation des étudiants.

• Les comités consultatifs industriels locaux

Il ne faut pas craindre de créer un lieu de concertation collège-industrie sous forme de comités consultatifs. L'expérience que nous avons à ce sujet s'avère des plus positives, sous forme d'appui moral, technique, et même financier. L'octroi de bourses pour les étudiants en est un exemple. Il existe des possibilités pour les étudiants de présenter les meilleurs projets de fin d'études lors de congrès professionnels, et de publier des articles dans des revues professionnelles, etc.

La concertation peut aller jusqu'à l'échange, le prêt et la location de ressources matérielles. Et en ce sens, nous verrons peut-être, dans un avenir rapproché, une concertation plus poussée concernant la formation sur mesure, qui est en voie de se développer à l'éducation des adultes.

Conclusion

Pour conclure, je souhaite avoir partagé suffisamment mes réflexions, mon cheminement et mes expériences pour stimuler des réactions de votre part. Surtout, n'ayez aucune crainte à exprimer votre désaccord sur des éléments de mon exposé, cela nous fournira l'occasion de faire grandir nos idées ensemble. À vous la parole...

• Bibliographie

— ACHARD, Flavie, «La formation professionnelle s'en va-t-elle vers un cul de sac», **La Presse**, 18 avril 1988.

— BOURGET, Paul, LANDRY, Louise, RICARD, Philippe, **Le Collège de Rosemont s'ouvre au milieu**, 1985.

— DE LORIMIER, Jacques, «Différencier la pédagogie au cégep», **Pédagogie collégiale**, vol. 1, no 2, janvier 1988.

— LALIBERTÉ, Jacques, «La formation fondamentale et la dynamique éducative d'un Collège», **Pédagogie collégiale**, vol. 1, no 2, janvier 1988.

— LANGEVIN, Louise, «Le stage: outil d'intégration au milieu de travail», **Cégepropos**, octobre 1986, no 102.

— MEUNIER, Gilles, «À la recherche d'une porte d'entrée», **Cégepropos**, octobre 1986, no 102.

— TÉTRAULT, Jacques, «Projets de fin d'études sous forme d'intervention-stage en entreprise», **Cégepropos**, octobre 1986, no 102.

Communication de
Victor KRAVEC
Coordonnateur provincial d'informatique
Collège John Abbott

PROBLÉMATIQUE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

L'objectif de départ, et je cite ici la documentation du colloque, était d'en arriver à ce que 60 p. cent de la population étudiante des cégeps reçoive une formation professionnelle et 40 p. cent une formation générale. On remarque actuellement un renversement de ce partage anticipé. Cette formation est confrontée à des défis majeurs.

Pourquoi assiste-t-on à une diminution des inscriptions au secteur professionnel? Comment la formation professionnelle peut-elle répondre aux demandes nombreuses d'un milieu en pleine mutation technologique?

Avant de vous laisser la parole, j'aimerais vous faire part de quelques-unes de mes idées sur le sujet. Les circonstances ont voulu que mon apprentissage soit tumultueux, mais riche en leçons. Ainsi, j'ai eu l'occasion de faire trois écoles primaires (en Belgique), trois écoles techniques (une en Belgique, deux au Québec), le Collège militaire fédéral, l'École polytechnique de Montréal et, finalement, la City University de Londres, Angleterre. Rassurez-vous, j'ai tous mes diplômes, mais j'ai aussi une certaine expérience des diverses méthodes d'enseignement. C'est cette expérience que je me permets de vous soumettre dans le texte qui suit.

Les bonnes questions

Avant de trouver des réponses, il faut évidemment avoir des questions. Et pour avoir de bonnes réponses, forcément, il faut de bonnes questions.

En acceptant d'agir à titre de communicateur, j'ai eu le réflexe de compiler un maximum de données statistiques en rapport avec la formation professionnelle. Inscriptions, marché de l'emploi, contexte économique et décisions politiques sont tous, bien sûr, en rapport avec la formation professionnelle. Mieux encore, tout ça doit être étudié aux niveaux provincial, fédéral, nord-américain et finalement, pourquoi pas, au niveau mondial.

Eh bien non. Je vous fais grâce d'une autre litanie de chiffres qui endorment l'imagination et enracinent le fait accompli. Je préfère vous soumettre une série de questions qui débordent du cadre des plus savantes extrapolations statistiques. Dans un monde où les technologies, les politiques, les économies et les comportements se succèdent aux trois ans, les projections «à long terme» sont plus qu'inutiles. Elles sont carrément nuisibles en servant souvent à figer l'action et empêcher l'adaptation.

Si j'insiste tant sur ces considérations méthodologiques, c'est parce que l'administration des enseignements au collégial est particulièrement centralisée et donc sujette aux «grandes» planifications «à long terme». À titre de coordonnateur d'informatique, j'ai vécu une révision de programme avec les affres, et parfois même les absurdités, que le système véhicule.

Revenons-en donc aux «bonnes questions» à poser en rapport avec la formation professionnelle. Vu la complexité des problèmes, c'est plutôt des thèmes de discussion que j'ai à vous offrir. Je vous propose donc d'examiner la formation professionnelle sous les angles suivants:

— pertinence des formations professionnelles dispensées;
— pertinence des cours obligatoires et complémentaires;
— lourdeur des mécanismes de révision du professionnel;
— importance à donner au secteur professionnel;
— pertinence de la technologie dans la formation fondamentale;
— certification des apprentissages professionnels.

• Pertinence des formations professionnelles dispensées

En dépit des exhortations de plus en plus fortes en faveur du virage technologique et d'un éventail de plus en plus riche de programmes professionnels, autour de 130 pour quelque 80 établissements du collégial, on assiste à une diminution des inscriptions au secteur professionnel.

Moins de la moitié des diplômés du professionnel se retrouvent avec un emploi permanent relié à leur domaine d'études. Les débouchés manquent-ils? Les diplômés sont-ils trop nombreux? Ou bien encore, les programmes oublient-ils certains besoins?

• Pertinence des cours obligatoires et complémentaires

Sous le régime pédagogique actuel, tout programme professionnel doit comprendre 16 unités, sur un maximum de 90, hors des cours spécialisés. Cette exigence découle de la recommandation du rapport Parent en faveur d'une meilleure formation fondamentale de tous.

Depuis, certains éducateurs trouvent dépassé cette notion de formation «humaniste» obligatoire pour tous. Les sciences pures et la technologie ne sont pas nécessairement vides d'enseignements «humanistes». D'autre part, on peut très bien accomplir une fonction professionnelle sans pour autant avoir une culture «générale et humaniste» reconnue. D'ailleurs, le rapport Parent lui-même recommandait non seulement de limiter les cours obligatoires, si chers aux collèges classiques, mais encore de rendre plus pratiques les notions générales et humanistes enseignées au professionnel.

• Lourdeur des mécanismes de révision du professionnel

Il y a plus de 20 ans déjà, le rapport Parent reconnaissait la nécessité de «l'adaptabilité dans un monde technologique en rapide évolution». Aujourd'hui encore, le problème, pour le professionnel, c'est bien plus s'adapter aux évolutions plutôt que de les prévoir et de s'engager d'avance. En technologie donc, l'astuce est de vivre au présent, et dans bien des cas, le présent signifie aussi peu que trois ans.

Dans le régime actuel, la procédure de révision exige un cycle de quelque cinq ans depuis la décision d'adapter un programme jusqu'à la sortie des premiers diplômés. Pire encore, il exige la consultation de toutes les disciplines, et ce, à la grandeur de tous les établissements du collégial.

Difficile dans ces circonstances de rester au diapason des besoins nouveaux. Difficile aussi d'ajuster les programmes à la lumière des particularités régionales. À titre d'exemple, le programme d'informatique, redéfini pour la dernière fois en 1982, déterminera la formation de ses diplômés jusqu'en 1991 au moins.

- **Importance à donner au secteur professionnel**

Toujours selon le rapport Parent, l'intégration de la formation professionnelle et de la formation préuniversitaire devait permettre aux diplômés du professionnel de ne pas se fermer la voie universitaire. L'intégration devait aussi servir à donner une meilleure image du diplôme professionnel. On espérait donc favoriser la croissance du secteur professionnel pour lequel on prévoyait une clientèle de 60 p. cent de l'effectif étudiant du collégial.

Actuellement, l'acceptation du professionnel par les universités est loin d'être établie. De plus, les établissements collégiaux, qui ont le choix entre une clientèle préuniversitaire et professionnelle, hésitent à promouvoir des programmes qui demandent un équipement coûteux, rapidement périmé et difficile à implanter.

Finalement, le jeu des négociations pour le partage de la population étudiante par discipline ne facilite en rien l'insertion de nouveaux programmes, ni même l'ajustement des clientèles à la demande.

- **Pertinence de la technologie dans la formation fondamentale**

Beaucoup insistent, avec raison, sur une formation fondamentale qui ouvre l'esprit à tous les domaines de la connaissance. Aujourd'hui plus que jamais, les sciences pures et la technologie font partie de la culture humaine au sens large. N'y aurait-il pas lieu d'inclure, au chapitre de la formation fondamentale pour tous, des cours à contenu technologique?

- **Certification des apprentissages professionnels**

Le secteur professionnel est destiné avant tout et directement à une fonction de travail. L'employeur se doit d'avoir une idée du type et de la qualité des compétences offertes. Or, les équivalences d'un établissement à un autre, ou même d'un professeur à un autre, sont difficiles sinon impossibles à établir. D'autre part, en agissant à titre d'enseignant et d'évaluateur, l'enseignant se trouve ballotté entre le désir d'encourager l'étudiant et celui de protéger la qualité d'un corps professionnel. Comment régler ce dilemme? Comment assurer les employeurs d'une certaine norme dans les types d'apprentissage comme dans les notes d'évaluation?

D. L'évaluation des apprentissages

PROBLÉMATIQUE

Les collèges se sont dotés de politiques d'évaluation des apprentissages. Or, l'évaluation des apprentissages ne peut être isolée de l'évaluation des programmes, des enseignements, puisqu'il faut s'assurer que les finissants de cégep ont acquis des habiletés, des savoirs pour s'intégrer à l'université ou au marché du travail.

Les politiques appliquées en matière d'évaluation des apprentissages sont-elles efficaces? Les conditions dans lesquelles se réalise l'évaluation des apprentissages en assurent-elles la crédibilité? À quand des politiques d'évaluation des programmes et des enseignements?

Communication de
Paul BOISVENU
Directeur adjoint, École nationale d'aérotechnique
Cégep Édouard-Montpetit

L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Je vais d'abord vous faire un bref historique de l'appparition des politiques d'évaluation dans le réseau et je vais par la suite vous présenter l'expérience du collège Édouard-Montpetit.

Je n'aborderai pas la troisième question qui apparaît dans la problématique du document de la Fédération — À quand les politiques d'évaluation des programmes et des enseignements? J'ai préféré mettre l'accent sur les politiques d'évaluation des apprentissages, qui me semblait déjà une question relativement lourde.

J'aimerais qu'à la fin de cet entretien vous ayez pris conscience qu'il n'est pas facile d'évaluer dans un collège l'implantation d'une politique d'évaluation des apprentissages. J'aimerais aussi que vous ayez une meilleure connaissance des variables sur lesquelles on peut se pencher lorsqu'on doit évaluer une politique d'évaluation des apprentissages.

Ceux qui connaissent le réseau se souviendront que l'évaluation des apprentissages des étudiants avait toujours été une chasse gardée des administrations des collèges. Il était donc nouveau, en 1984, avec l'arrivée du nouveau régime pédagogique, de vivre l'avènement d'un règlement du ministère de l'Éducation qui imposait aux collèges la création d'une politique d'évaluation des apprentissages.

Il faut connaître la dynamique qui a amené le Ministère à prendre cette décision. Il existait dans certains milieux une préoccupation qui pouvait se traduire à travers l'énoncé suivant: Les conditions dans lesquelles se réalise l'évaluation des apprentissages en assurent-elles la crédibilité? C'est la question principale qui est posée dans l'atelier. Et c'était la question à laquelle l'élaboration des politiques d'évaluation dans les réseaux devait apporter une réponse.

Avant que le Ministère en arrive à une décision sur le choix du biais des politiques institutionnelles, plusieurs hypothèses s'offraient à lui. Il pouvait imposer des examens communs au réseau, façon de garantir une évaluation, sinon de qualité, au moins égale pour tous, recourir à des experts externes qui auraient fait la tournée des collèges et auraient pu, par le biais d'entrevues, d'analyses de plans de cours et d'examens, garantir la qualité de l'évaluation... et de l'enseignement. Car il ne faut pas se le cacher: lorsqu'on touche aux politiques d'évaluation des apprentissages, on rejoint de façon indirecte la qualité de la formation dispensée.

Compte tenu du caractère administratif des collèges, corporations autonomes, la seule décision logique qui s'imposait au Gouvernement, c'était de respecter cette autonomie et d'y aller plutôt par le biais de politiques institutionnelles dont le collège aurait l'entière responsabilité. Dans ces politiques, auraient donc dû être définies les conditions essentielles dans lesquelles devrait se réaliser l'évaluation pour garantir la qualité des apprentissages.

Les conditions d'une évaluation de qualité

Je vais vous demander un petit exercice. Vous allez en 30 secondes écrire quelle est à votre avis la condition essentielle qui assure la qualité d'une évaluation des apprentissages.

(...)

J'ai relevé 23 réponses différentes quoique deux ou trois reviennent régulièrement: définition des objectifs, qualité de la planification, intégration aux apprentissages. L'exercice permet de voir qu'il n'est pas facile de définir des conditions dans lesquelles l'évaluation doit se faire. Cela a peut-être été la première difficulté à laquelle l'ensemble des collèges qui ont eu à concevoir des politiques d'évaluation se sont heurtés. Évidemment les intérêts sont différents selon les positions que l'on défend. Je vais vous montrer quelles sont les six conditions que nous avons définies comme essentielles dans une des premières politiques mises sur pied dans le réseau, celle du collège Édouard-Montpetit. Plusieurs politiques s'en sont inspirées:

1. Compte tenu de leur appartenance à un réseau, les cours des collèges doivent revêtir un caractère universel et équivalent.
2. L'évaluation des apprentissages se situe dans un rôle de relation d'aide avec l'étudiant.
3. La compétence du Collège en matière d'évaluation est déterminée par la qualité des modes d'apprentissage.
4. L'évaluation des apprentissages est située dans le cadre plus large des objectifs de formation générale des professionnels (l'évaluation doit dépasser le simple cadre des apprentissages).
5. L'évaluation des apprentissages est intégrée au processus d'enseignement et d'apprentissage.
6. Enfin, l'évaluation est une fonction qui s'exerce tout au long de l'apprentissage.

En définissant ces éléments-là, le Collège tentait de répondre à la question qu'on a posée initialement: «Les conditions dans lesquelles se réalisent l'évaluation des apprentissages en assurent-elles la crédibilité?» Si l'on répond par une politique d'évaluation à notre première question, il s'en posera une deuxième: «Les politiques appliquées en matière d'évaluation sont-elles efficaces?» Si l'on répond par une politique à la critique populaire sur la valeur des évaluations, la question qu'on va se voir poser un jour ou l'autre — et que la commission d'évaluation pose aussi, c'est: «Qu'est-ce que les politiques valent dans un collège?»

Donc les collèges n'auront pas fait la preuve de la qualité de l'évaluation de l'apprentissage qui s'y fait tant qu'ils n'auront pas évalué l'impact des politiques d'évaluation auprès des professeurs, des départements, des étudiants, de l'administration, exercice auquel le collège Édouard-Montpetit s'est livré en 1985.

Évaluer l'évaluation

Mais comment évaluer une politique d'évaluation des apprentissages? Les responsables de la recherche ont pris cinq mois pour s'entendre sur un cadre d'évaluation.

Le premier problème a été de comprendre la politique. Tant qu'il ne s'agit que de l'appliquer, il y a des questions qu'on ne se pose pas sur le contenu de la politique. D'abord quels en sont les objectifs? On frappe un os quand on n'en trouve pas. Que va-t-on évaluer s'il n'y a pas d'objectifs clairs? On a donc décortiqué la politique et l'on a établi cinq dimensions pour l'évaluer.

On s'est d'abord familiarisé avec le contexte dans lequel elle a été rédigée, ce qu'on en attendait, les problèmes qu'on a rencontrés. On a ensuite décrit, évalué et analysé son contenu. On a cherché à savoir s'il était homogène ou si l'on y trouvait des contradictions. On a enfin cherché à connaître son degré d'intégration dans les pratiques évaluatives des professeurs et à établir quels ont été ses effets — attendus ou non.

Quel a été le degré d'efficacité de la politique dans les pratiques d'évaluation des enseignants? La politique a institutionnalisé la réflexion en matière d'évaluation. Le discours sur l'évaluation s'est intégré aux activités du Collège, aux journées pédagogiques, aux décisions administratives. Il s'est intégré au discours du Collège (mot dans lequel je regroupe les enseignants, les professionnels, le personnel de gestion, etc.).

L'évaluation des apprentissages est devenue une préoccupation partagée par toutes les instances. Cela est d'autant plus vrai que notre politique n'a pas été imposée, mais émane de la commission pédagogique et a donc été entérinée par l'assemblée générale des professeurs. La dynamique autour de laquelle le document a été écrit a fait en sorte qu'il s'imprègne davantage dans les moeurs. Le discours de l'évaluation perdait son aspect tabou ou menaçant.

Influence sur la pédagogie

Par ailleurs, la politique a ramené la pédagogie au coeur de la vie du Collège, où le discours pédagogique tient désormais la place principale. Les décisions administratives ou financières, par exemple, sont prises en fonction de leur impact pédagogique. La rédaction d'une politique d'évaluation des apprentissages a permis au Collège de redécouvrir sa principale fonction, celle de donner de l'enseignement.

Nous avons relevé une faiblesse du côté de l'évaluation formative: à peine 15 p. cent des étudiants affirmaient qu'il se faisait de l'évaluation formative dans leurs cours.

Nous avons pu observer un lien entre les taux d'abandons et d'échecs et la façon dont le professeur utilise ou remet le plan de cours en classe. Plus le plan est intégré aux pratiques d'enseignement, plus il est précis sur l'évaluation, moins les taux d'échecs et d'abandons sont élevés. Sans vouloir établir de lien de cause à effet, on peut expliquer cela de la façon suivante: le professeur qui utilise le plan de cours a peut-être d'autres caractéristiques (pédagogie, manière d'établir la communication avec l'étudiant) qui diffèrent de celui qui ne fait que déposer le plan de cours et en fait un simple geste administratif.

Du côté de l'administration, on a relevé un manque d'allocation de ressources pour assurer le suivi et l'information auprès du département et du professeur, d'autant plus que l'application de la politique a fait irruption dans les services pédagogiques comme un surplus de travail et a été traitée comme un autre dossier pédagogique. On a noté chez les départements et les professeurs une indifférence à recourir aux services offerts par les services pédagogiques pour encadrer l'implantation de la politique.

Une autre faiblesse de la politique, c'est qu'on a fait du professeur l'acteur principal de l'application de la politique. Les responsabilités auraient dû être mieux distribuées. La politique ne prête pas de responsabilité aux étudiants.

Par ailleurs, les professeurs ont perçu la politique comme une stratégie pour légaliser l'enseignement, en faire un contrat entre le professeur et l'étudiant. Les professeurs ont dû rechercher un équilibre entre la transmission de contenu et les préoccupations pédagogiques qui se traduit ainsi: «À quel moment je sacrifie le contenu pour me préoccuper de l'étudiant et à quel moment j'ai à revenir à mon contenu parce que j'ai tout de même un contrat par rapport à l'enseignement ou à l'information que j'ai à diffuser auprès des étudiants?» Autre remarque: les objectifs de la politique sont souvent contrecarrés par les conditions de travail.

La politique a également dynamisé le rôle du département dans la réalisation des objectifs pédagogiques. Chaque département devait se doter d'une politique d'évaluation des apprentissages. Par contre, le problème de la politique a été de ne pas préciser les attentes à l'endroit des départements, de sorte que leur travail a été aléatoire de l'un à l'autre.

On a décelé une faiblesse dans la clarté des objectifs. La commission d'évaluation affirmait qu'une politique doit dire explicitement sur quelle réalité elle veut agir et les résultats qu'elle entend provoquer. En outre, on a relevé des incohérences sur le plan des principes de base, des postulats et des règles. Par exemple, les principes invitaient les professeurs à faire de l'évaluation formative et les règles les obligeaient à pondérer leurs notes de telle sorte que 30 ou 40 p. cent de la note était donnée avant la date d'abandon. Or, lorsqu'on planifie son enseignement en fonction de l'évaluation formative, il peut arriver que l'évaluation ne se fasse qu'à la fin de la session.

Autre déficience: le problème de la compréhension des termes. Un lexique doit être annexé à la politique.

Une dernière question: «Une politique d'évaluation peut-elle être efficace lorsque son application repose sur la bonne volonté?»

Ces résultats vont nous conduire à une réécriture de la politique d'évaluation qui va tenir compte des éléments qu'on va détecter. On ne sait pas, par contre, si l'on ne va pas lui greffer des prothèses dentaires, par le biais de politiques départementales. On met beaucoup en doute la qualité de l'animation dans les départements autour de l'intégration de la politique. Je pense que c'est par ce canal qu'on devrait demander des comptes. Une politique est avant tout un instrument d'animation et dans la mesure où les instances qui ont à la gérer ne se l'approprient pas, je crois peu à l'efficacité des règlements.

Communication de
Louise CORRIVEAU
Professeure au département d'anthropologie et sociologie
Collège Édouard-Montpetit

Dès 1982, plus de deux ans avant la promulgation du Règlement sur le régime pédagogique du collégial qui imposera à tous les collèges l'obligation d'adopter une politique d'évaluation des apprentissages, le collège Édouard-Montpetit (C.E.M.) se dotait d'une telle politique[1]. Il s'agissait d'une première dans le réseau des cégeps.

Sur la base de cette expérience, nous discuterons ici de l'évaluation des apprentissages selon quatre volets. Le premier, plus historique, souligne deux grands traits de la Politique d'évaluation des apprentissages du C.E.M., rappelle ses objectifs et les difficultés de son implantation. Le second examine certains résultats du bilan[2] de son implantation auprès des professeurs[3] et des départements et à travers les plans de cours. Dans un troisième temps, nous tirons quelques conclusions de cette expérience. Nous tenterons finalement de répondre aux questions proposées pour cet atelier: les politiques d'évaluation sont-elles efficaces, l'évaluation se déroule-t-elle dans des conditions qui en assurent la crédibilité, à quand des politiques d'évaluation des programmes et des enseignements?

L'histoire de la Politique d'évaluation des apprentissages au cégep Édouard-Montpetit

À l'automne 1980, la Direction des services pédagogiques (D.S.P.) présente à la Commission pédagogique (C.P.), un Plan d'élaboration d'une politique d'évaluation des apprentissages. Après discussions, les professeurs acceptent de participer à son élaboration par l'intermédiaire de leur syndicat et de la délégation à la C.P. Il aura fallu plusieurs heures de négociations, entrecoupées de consultations, pour obtenir un texte qui fasse consensus. La Politique a finalement été adoptée par le syndicat des professeurs et la Commission pédagogique en mai 1982, puis par le Conseil d'administration en juin 1982. Contrairement à ce qui s'est passé dans les autres cégeps, il s'agissait là d'une politique négociée, non d'un règlement imposé.

---

[1] **Politique d'évaluation de l'apprentissage**, Collège Édouard-Montpetit, Longueuil, 1982, 18 p.

[2] **Bilan de la politique d'évaluation de l'apprentissage étudiant, rapport de recherche**, Collège Édouard-Montpetit, février 1988, édition provisoire. Le **Bilan** comprend cinq dimensions: 1- éléments d'histoire; 2- description de la Politique; 3- examen du contenu en regard de sa clarté, de sa cohérence et de sa complétude; 4- évaluation de la démarche d'implantation auprès des principaux acteurs: étudiants, Direction des services pédagogiques, professeurs, départements; 5- effets de la Politique, à court et long terme, directs ou indirects, bénéfiques ou indésirés. Trois personnes ont travaillé à ce Bilan. Louis Marie Fontaine a été responsable de la deuxième et de la troisième dimension. Paul Boisvenu, de l'évaluation de la démarche d'implantation auprès des étudiants et des cadres. Nous avons assumé, avec leur collaboration pour le codage, l'analyse des plans de cours, puis l'évaluation de la démarche d'implantation auprès des professeurs et des départements en situant chacun de ces éléments dans son contexte historique et «juridique». Cette recherche a été financée par la D.G.E.C. dans le cadre du Programme de subventions à l'innovation pédagogique.

[3] Dans ce texte, l'emploi du masculin pour désigner les personnes est fait à titre épicène.

De plus, la Politique tient compte de la matière enseignée, des pratiques pédagogiques des professeurs et des traditions locales tant dans sa construction que par l'inclusion des politiques départementales dans la Politique institutionnelle. La Politique n'a pas voulu remettre en cause toutes les pratiques antérieures. Au contraire, elle a voulu systématiser les pratiques usuelles les plus intéressantes. Elle s'inscrit en outre dans le cadre juridique existant: convention collective, lois des collèges, régime pédagogique, etc.

Parce qu'elle est le résultat d'une négociation serrée entre plusieurs parties, la Politique est traversée par des objectifs qui respectent les différents points de vue: garantir les droits étudiants, faire avancer le principe de l'évaluation formative, éliminer les pratiques abusives, l'arbitraire et l'injustice, introduire plus de transparence dans le processus d'évaluation. Mais l'objectif fondamental est d'assurer la qualité de l'évaluation des apprentissages. Cet objectif a une visée plus large. Il repose, en effet, sur deux postulats implicites: 1- la qualité de la formation s'améliorera s'il y a une amélioration de la qualité de l'évaluation; 2- si le Collège peut garantir la qualité de l'évaluation, il pourra, dans une large mesure, garantir la qualité de la formation.

Mais, l'implantation de la Politique du C.E.M. coïncide avec une période difficile: la négociation de la convention collective de 1982 qui s'est soldée par un décret. Celui-ci venait modifier la tâche des professeurs. Outre la détérioration du ratio étudiants/professeur, la «formule de la tâche» était changée pour alourdir la tâche de chaque professeur. Cette mécanique jouait de telle sorte qu'elle augmentait davantage le nombre d'étudiants dans les disciplines où le ratio étudiants/professeur était déjà le plus élevé[4], là justement où la production de travaux et les questions à développement constituent un élément central de l'apprentissage et où l'annotation des copies constitue un moyen privilégié d'encadrement des étudiants. Or, la nouvelle Politique imposait précisément aux professeurs d'annoter les copies de telle sorte que l'étudiant puisse prendre connaissance de ses erreurs ou de ses lacunes (art. 4.6.2), de répartir sur au moins trois évaluations la note finale d'un étudiant (art. 4.2.2), de favoriser le plus possible l'utilisation de l'écrit dans les travaux des étudiants (art. 4.5).

Dans cette conjoncture, les professeurs décident de boycotter l'implantation de la Politique pendant près d'un an. Ce contexte difficile colorera tout le processus d'implantation.

Les résultats du bilan de l'implantation

• Les plans de cours, un rapport d'autonomie et de transparence

Dès le début, les plans de cours ont fait partie de la vie pédagogique des cégeps[5]. Avec la Politique, ceux-ci sont devenus une pratique institutionnalisée et ancrée dans les moeurs des professeurs du C.E.M.[6]. Ceux-ci doivent désormais comprendre les éléments indiqués à la section *Normes et règles*. Même s'il y a encore des lacunes, nous avons pu constater que les plans de cours de 1985 sont plus précis sur plusieurs éléments que ceux de 1981.

De plus, le plan de cours, tel qu'il est défini à la Politique, devient le point de liaison entre les acteurs, un moyen important de diffusion de la Politique et le point de cristallisation de son implantation. Il permet au professeur de planifier son enseignement et à l'étudiant de se situer. Il traduit le rapport que les professeurs veulent tisser avec leurs étudiants. Pour certains, il s'agit simplement d'un contrat. La Politique a d'ailleurs renforcé cette vision «contractuelle» du plan de cours. D'autres le voient comme un moyen de construire de nouveaux rapports avec les étudiants: un rapport d'autonomie et de transparence. Autonomie, parce que la démarche du cours est expliquée. Ainsi l'étudiant peut prendre davantage en charge son apprentissage. Transparence, parce que le professeur annonce la démarche du cours et y précise ses exigences.

Rappelons que les plans de cours ne sont pas une pratique courante au secondaire. Ce n'est pas non plus un acquis dans toutes les universités. Au collégial, ce plan de cours institutionnalisé et plus détaillé constitue un apport pédagogique majeur.

• Le département, le centre nerveux de la vie pédagogique

Toutes les questions importantes relatives à l'enseignement, par exemple, l'engagement des professeurs, les cours offerts, les révisions de notes, etc., doivent faire l'objet d'une recommandation départementale. Le département est, en outre, le lieu privilégié des échanges professionnels. Mais la structure départementale n'est inscrite ni dans la Loi des collèges, ni dans le Règlement sur le régime pédagogique du collégial[7]. C'est dans la convention collective que l'on retrouve les assises institutionnelles du département. Celui-ci est, par ailleurs, dans une relation complexe par rapport aux professeurs. Il sert de «médiateur» entre ces derniers et le Collège puisque la plupart des activités pédagogiques assurées par le professeur sont regroupées dans les chapitres qui traitent des fonctions départementales. Le professeur, individuellement, a quelques obligations alors que le département, constitué du collectif des professeurs, assume de très nombreuses responsabilités pédagogiques y compris celle d'assurer la qualité des cours. Cependant, il ne dispose que d'un pouvoir moral. Cette situation inconfortable et les tiraillements qui en découlent parfois nous ont été mentionnés par plusieurs coordonnateurs lors de l'enquête auprès des départements. Dans leur enquête, Grégoire, Turcotte et Dessureault[8] ont recueilli des propos semblables.

Malgré cette situation complexe, l'enquête nous a révélé que les départements ont fait beaucoup plus que de simplement appliquer des normes et des règles. Plusieurs nous ont rapporté plus d'une vingtaine d'interventions ayant pour objectifs d'améliorer la qualité de l'évaluation. La Politique a vraiment été un facteur de dynamisation de la vie pédagogique départementale. De surcroît, elle a fait reprendre au département sa vraie place, celle de centre nerveux de la vie pédagogique du Cégep. Son implantation a, en effet, favorisé une responsabilisation des départements et la mise sur pied ou l'extension de certaines pratiques qu'on doit considérer comme des acquis stratégiques, par exemple, l'encadrement départemental des plans de cours et l'examen des distributions de notes, deux tâches qui ont recueilli une très large participation. En l'absence de mécanisme formel de contrôle, malgré leur statut complexe, il faut noter que les départements se sont d'abord penchés sur les questions les plus délicates et ont su trouver des solutions intéressantes. Cependant, si on veut poursuivre les efforts entrepris, il faudra leur fournir un support institutionnel plus important.

---

[4] En philosophie, en français, dans l'ensemble des sciences humaines, le nombre d'étudiants à encadrer à chaque session passait de 140 à 168.

[5] Voir les premières conventions collectives et le Régime pédagogique provisoire.

[6] Du moins au campus Longueuil.

[7] Les départements n'étaient pas non plus inclus dans le Régime provisoire en vigueur jusqu'en 1984.

[8] R. Grégoire, G. Turcotte et D. Dessureault, **Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep**, Québec, Conseil des collèges, 1975, p.72.

• Le professeur: le fantôme devient acteur

Le professeur est complètement absent du Régime pédagogique provisoire[9]. Les intervenants identifiés sont: le ministère de l'Éducation, le Collège et l'étudiant. Le mot lui-même, «professeur», n'apparaît nulle part dans le texte. De même, le *Règlement sur le régime pédagogique*[10] promulgué en 1984 ne nomme le «professeur» que par incidence[11]. On doit faire un constat à peu près similaire à l'examen des textes de la convention collective 1979-1982[12] et du décret de 1982[13] quant aux questions relatives à la pédagogie et à l'évaluation.

Malgré des difficultés d'implantation[14], on a pu constater que par la Politique, le fantôme est devenu un acteur de premier plan. Le nombre d'obligations à respecter pour les professeurs a sensiblement augmenté parce que les règles et les normes appliquées antérieurement par certains ont été recensées et codifiées. Dans les faits, le professeur soutient une large part de l'application de la Politique. En regroupant les éléments les plus appliqués, on peut dégager les principes et les pratiques qui guident désormais ses actes pédagogiques.

Les principes:

— l'évaluation de l'apprentissage doit s'effectuer en tenant compte des objectifs d'apprentissage de la discipline;

— les objectifs d'apprentissage et les modes d'évaluation forment un tout et sont le départ de toute planification de l'apprentissage et de l'enseignement;

— l'évaluation de l'apprentissage doit s'effectuer en reconnaissant le fait que le développement des concepts et l'acquisition des habiletés chez l'étudiant sont progressifs;

— les professeurs feront la critique de leurs modes d'évaluation de l'apprentissage en vue d'en assurer la qualité.

Les pratiques: nos résultats nous indiquent que plus de neuf professeurs sur dix

— annotent les copies;

— fixent le poids d'un examen à au plus 30 p. cent de la note finale;

— déterminent le moment des évaluations en tenant compte du moment où les étudiants sont censés avoir atteint les objectifs visés;

— informent à l'avance les étudiants de la pondération des évaluations;

— corrigent en deux semaines (les professeurs de sciences humaines et de français disent cependant avoir de la difficulté à respecter ces délais de correction);

— assurent la confidentialité des résultats.

Une double allégeance caractérise ces principes et ces pratiques: la place faite à l'étudiant et l'importance à accorder au contenu disciplinaire. Les professeurs de cégep sont en train de construire un modèle de pédagogie qui tient compte de ces deux pôles. Mais cet équilibre est difficile à tenir. Encore plus lorsque les étudiants arrivent de moins en moins bien préparés ou présentent de graves lacunes dans leur formation. Une réflexion sur la préparation des étudiants et sur la façon dont le Collège prend en compte ces difficultés dans l'organisation pédagogique s'impose.

Plusieurs professeurs considèrent, en outre, que les termes du «contrat» ne sont pas respectés. Les étudiants ont des droits mais ils ont aussi des responsabilités face à leur apprentissage. On souhaite qu'une explicitation de leurs responsabilités fasse partie d'une révision de la Politique. De la même façon, les professeurs espèrent que les obligations du Collège seront mieux définies. De plus, une révision de la Politique ne saurait proposer d'augmenter davantage la tâche des professeurs qui déjà, du seul fait du nombre plus élevé de leurs étudiants, ont assumé plus que leur large part de son application.

Vers une impasse?

Les résultats de l'expérience du C.E.M. restent particuliers. Cependant, certains éléments peuvent sans doute être généralisés à d'autres cégeps. Voyons d'abord les points les plus intéressants. La Politique a assurément eu pour effet de dynamiser le travail pédagogique, même de placer, pour un temps, la pédagogie au coeur de la vie de l'établissement (y compris dans les assemblées syndicales et au Conseil d'administration). Elle nous a permis de gérer de façon plus correcte les tensions entre les professeurs et les étudiants puisque celles-ci se cristallisent souvent autour de l'évaluation. De leur côté, les départements ont pris leur vraie place dans la structure pédagogique et sont devenus, de surcroît, des relais potentiels pour des interventions pédagogiques. Par exemple, ils sont devenus des interlocuteurs privilégiés qui peuvent, à leur tour, amener de nouvelles perspectives pédagogiques aux professeurs[15].

Les professeurs sont devenus des acteurs de premier plan mais les étudiants, pourtant les premiers intervenants dans le processus d'évaluation, sont absents. La Politique leur a défini des droits mais pas de devoirs ni de responsabilités. La faiblesse, le manque d'implication et de travail personnel de certains étudiants découragent plus d'un professeur. Le principal défi est là: ramener l'étudiant à se centrer sur ses études.

---

[9] *Le régime pédagogique*, pp. 1-11 à 1-13 in **Cahiers de l'enseignement collégial 1981-1982,** vol.1, Québec, D.G.E.C., 1981, 198 p.

[10] **Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial,** Québec, D.G.E.C., 1984, 42 p.

[11] «Le Collège a la responsabilité de faire établir par chaque professeur et pour chaque cours un plan détaillé conforme...» (art. 23). C'est la seule fois où le terme apparaît dans le Régime pédagogique de 1984.

[12] **Entente intervenue entre d'une part Le Comité patronal de négociation des collèges et d'autre part La Fédération nationale des enseignants québécois (C.S.N.), 1979-1982,** Québec, M.E.Q., 1980, 287 p.

[13] **Dispositions constituant des conventions collectives...**, Québec, M.E.Q., 1984, 311 p.

[14] Chez nos répondants, près de 40 % des professeurs, plusieurs n'avaient pas le texte de la Politique ou ne l'avaient pas lu en entier.

[15] Ainsi plusieurs départements ont réclamé l'aide du Service de développement pédagogique pour procéder à l'évaluation de leurs besoins de perfectionnement et organiser du perfectionnement collectif.

Un processus d'évaluation devenu plus rigoureux et plus transparent a fait ressortir des lacunes dans la formation des étudiants et la mauvaise santé de certains programmes, notamment du plus important programme préuniversitaire, celui de sciences humaines.

Celui-ci reçoit en effet une bonne partie de cette clientèle faible et peu motivée, tel que nous le démontrent les moyennes des **cotes de classement du secondaire** des étudiants admis dans les programmes du secteur général pour les cégeps membres du S.R.A.M. en 1985:

Sciences	80,5 %
Sciences Humaines avec maths	64,7 %
Sciences Humaines sans maths	61,0 %
Sciences Humaines (administration)	70,7 %

Source: compilation personnelle à partir des données du S.R.A.M. 1988

Cela se traduit aussi à l'arrivée au cégep. Ainsi, au collège Édouard-Montpetit, campus Longueuil par exemple, en 1985 et 1986, plus de 20 p. cent des nouveaux inscrits ont échoué ou abandonné plus de la moitié de leurs cours.

Enfin, cela se cristallise dans les **taux de diplômation**:

Sciences	73,6 %
Sciences Humaines sans maths	50,4 %
Sciences Humaines avec maths	57,3 %
Sciences Humaines (administration)	63,5 %

Source: compilation personnelle à partir des données du S.R.A.M. 1988
Note: ces données portent sur les étudiants admis en 1981. Il faut compter près de cinq ans et même plus après l'inscription pour obtenir le taux de diplômation

En termes clairs, cela signifie que dans certaines disciplines et dans certains programmes, les professeurs ne savent plus quoi enseigner et à qui enseigner. Ils sont incapables de gérer l'apprentissage étudiant parce qu'ils doivent gérer d'abord l'échec étudiant.

Quelques réponses

- **Les politiques d'évaluation sont-elles efficaces?**

Cette question en amène une autre: efficaces pour faire quoi? Garantir la transparence du processus d'évaluation? Assurer la rigueur du processus? Sélectionner les étudiants? Il s'agit d'une question difficile parce qu'il n'y a pas encore de consensus dans le système scolaire québécois sur le sens à donner au diplôme antérieur: sanction des études ou droit de passage automatique?

Il existe, par ailleurs, plusieurs mécanismes pour garantir soit la qualité de l'évaluation, soit la qualité des enseignements: les examens nationaux, l'accréditation des établissements, etc. Au cégep, l'entrée et la sortie sont, d'ailleurs, gérées par deux modes fort différents de sanctions des études. En effet, nous recevons des étudiants avec un diplôme d'État du secondaire et nous diplômons nos étudiants à partir d'évaluations faites dans chaque collège pour chacun des cours. Pour sa part, l'université utilise la cote Z à l'entrée des programmes contingentés.

En ce qui a trait à la sanction des études secondaires, il faut bien dire que les examens d'État et les diplômes qui les sanctionnent, tels qu'ils sont actuellement, ne nous apparaissent pas les meilleurs prédicteurs de la capacité à poursuivre des études collégiales. Ils ne sont pas non plus très significatifs de l'acquisition des apprentissages et des connaissances. Par ailleurs, nous sommes de plus en plus démunis devant certains effets pervers de la cote Z. Les rumeurs et les réalités, la crainte de la sélection universitaire ont incité des conseillers pédagogiques et des étudiants à développer une véritable stratégie d'inscription. On s'inscrit dans des cégeps dits «moins forts» pour obtenir une cote Z plus haute et avoir plus de chance d'entrer à l'université dans les programmes contingentés.

Les politiques d'évaluation des apprentissages, modèle développé dans les collèges, veulent aussi garantir la qualité de l'évaluation. Mais celles-ci ne peuvent évidemment pas se substituer à un consensus national sur les connaissances à acquérir à chacun des ordres d'enseignement ni trancher le débat sur le mode idéal de sanction des études. Mais si l'objectif est d'assurer une équité, une cohérence, une transparence du processus d'évaluation, et de garantir des droits aux étudiants[16], elles peuvent contribuer à répondre à ces objectifs.

- **Les conditions dans lesquelles se réalise l'évaluation des apprentissages en assurent-elles la crédibilité?**

Avec la connaissance que nous avons des autres ordres d'enseignement, il nous apparaît que les politiques d'évaluation ont tout ce qu'il faut pour assurer une évaluation crédible. Ce modèle pourrait être importé avec succès dans des départements et des facultés universitaires. Désormais, les plans de cours sont examinés en département puis rendus publics. On y retrouve les objectifs du cours, le déroulement du cours, le processus d'évaluation, etc. Dans beaucoup de départements, on examine les distributions de notes par cours et par professeurs. Il s'agit d'outils précieux et efficaces.

- **À quand des politiques d'évaluation des programmes et des enseignements?**

S'engager actuellement dans l'élaboration d'autres politiques, sans données ni ressources supplémentaires, ne serait pas productif. De plus, l'élaboration de politiques est un modèle très lourd à gérer au niveau local. Encore plus dans une conjoncture où il y a peu de ressources et peu ou pas de données tant pour les collèges que pour l'ensemble du réseau. Il faut d'abord pousser au bout les outils que nous avons déjà entre les mains: les politiques d'évaluation des apprentissages et la convention collective des professeurs, notamment le chapitre sur le département. Cependant, on doit, dès à présent, se fixer des priorités et mettre en place certains instruments pour faire avancer ces dossiers, au niveau du réseau comme au niveau local.

Au niveau du réseau, il faut produire rapidement des données fiables sur les cheminements scolaires des étudiants en tenant compte des résultats du secondaire et au moins du premier cycle universitaire, procéder à des analyses sur les causes d'échec et d'abandon, sur les motivations et l'organisation du travail des étudiants, sur le rôle de certaines politiques et règles de gestion (abandon et date d'abandon, nombre de cours par session, gestion du bulletin, etc.).

---

[16] Commentaires à l'article 31, **Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial**, Québec : D.G.E.C., 1984, p.35.

De plus, si l'objectif ultime est d'améliorer la qualité des enseignements dans tout le réseau, il faudra accepter d'investir des énergies et des ressources dans le plus important programme en ce qui concerne les effectifs, celui des sciences humaines. Même si cela n'est pas facile à défendre tant auprès de la population qu'auprès du Conseil du trésor, améliorer ce programme pour en faire un véritable programme préuniversitaire, c'est améliorer la formation de 30 p. cent des étudiants du réseau. Ce programme doit cesser d'être le programme résiduel, celui qui permet la «souplesse» de la gestion pédagogique tant dans le réseau qu'au niveau local. On devra accepter qu'en sciences humaines aussi les apprentissages doivent être progressifs et que l'encadrement des étudiants est une chose importante.

Au niveau local, il faut inviter toutes les parties à relire la convention collective, notamment le chapitre sur le département et s'entendre pour l'appliquer. Le département doit cesser d'être la «couverte» et il doit jouer son rôle comme il est défini dans le texte de la convention i.e. un collectif responsable qui doit notamment:

— définir et appliquer les objectifs, les méthodes pédagogiques et les modes d'évaluation;
— dispenser les cours et en assurer la qualité;
— assurer l'assistance professionnelle aux nouveaux professeurs;
— réfléchir aux questions de perfectionnement;
— faire un plan de travail;
— rendre compte en faisant un rapport annuel de ses activités.

Cela suppose des conventions collectives négociées et une volonté commune de respecter les termes du contrat. Le défi est de taille. Mais l'expérience de la Politique nous incite à croire que cela est encore possible. L'absence de mécanisme de contrôle formel était un des paris de la Politique et il a été plus que relevé.

La discussion et la recherche de consensus sont des processus longs et parfois pénibles mais les résultats produisent un taux d'implication et une responsabilisation plus grande des acteurs. Pour notre part, nous considérons ces tensions comme inévitables et productives et les résultats obtenus en témoignent. Ils permettent de contredire ceux qui rêvent de modifier la structure du pouvoir dans les départements. Des mécanismes de contrôle formels, dans des milieux comme celui des cégeps où on est soucieux de préserver l'autonomie individuelle et les libertés pédagogiques et académiques, auraient produit des résultats plus médiocres en détournant une partie des énergies vers la contestation et la transgression des règles! La voie de la responsabilisation des acteurs est la seule qui puisse permettre de faire avancer ces questions.

E. Les professeurs: enseignants ou éducateurs?

PROBLÉMATIQUE

Ce qu'est un professeur est d'abord et avant tout défini syndicalement et patronalement par des normes, des conventions. Il n'existe pas de description professionnelle de sa fonction. Professionnel de l'enseignement ou spécialiste d'une discipline?

Compte tenu de cette ambiguité, quel profil de professeur recherche l'étudiant? Qu'est-ce que les professeurs voudraient être? Qu'attend le milieu de ses enseignants?

Communication de
Jean LABRECQUE
Ex-professeur
Cégep François-Xavier-Garneau

Introduction

On propose la problématique suivante: Ce qu'est un professeur est d'abord et avant tout défini syndicalement et patronalement par des normes. Il n'existe pas de description professionnelle de sa fonction. Professionnel de l'enseignement ou spécialiste d'une discipline.

Compte tenu de cette ambiguité, quel profil de professeur recherche l'étudiant? Qu'est-ce que les professeurs voudraient être? Qu'attend le milieu de ses enseignants?

Professeurs: enseignants ou éducateurs

On voit très nettement que la problématique met en évidence comment la définition du professeur relève des administrateurs syndicaux et patronaux. On veut y voir une ambiguité bien superficielle qui tient plus des mots que des réalités. Et les interrogations sont déroutantes.

Cela est dû au caractère tautologique du thème même de l'atelier: Les professeurs: enseignants ou éducateurs. Je retire le terme tautologique pour série synonymique, pour s'inspirer de la sémantique, chapitre de la linguistique. On peut se demander en effet quelle différence on peut faire entre enseignants ou éducateurs comme équivalents à professeurs. Tout ce que je peux dire, c'est que ces trois termes n'ont plus de raison d'être si on peut se poser cette question fondamentale: «L'homme est-il un être autodidacte?»

Cette question, vous le devinez bien, est tirée du *DE MAGISTRO* de Thomas d'Aquin. Dans les années cinquante, tous les normaliens se voyaient offrir le petit fascicule que voici. Mais notez que les pédagogues américains sont venus nous proposer leur conception pratique de l'éducateur, personnage soumis aux discours des psychologues, des psychiatres et des architectes des complexes scolaires. En un mot, la théorie du behaviorisme a eu raison de l'idéal scolastique et humaniste.

Thomas d'Aquin a répondu en latin. Et videtur quod sic. Et il semble que oui. Et par la suite, l'école selon Charlemagne est devenue le lieu des aventures pédagogiques de Lancaster à Decroly en passant par Montessori. Pour nous, le maitre est l'individu le plus utile à la société: impossible d'imaginer une société sans l'école. On sait comment tous les pays du monde investissent dans leurs institutions scolaires, mais on se rend compte que les investissements ne produisent plus les résultats escomptés.

L'école de rang était rentable. Le cégep est-il rentable?

L'école du rang impliquait le «maitre». Au cégep, on ne peut être «maitre», car on a ce préjugé que le «maitre» ne fait pas démocratique. Et dans une certaine mesure, le rôle de celui que l'on appelle le professeur, l'enseignant ou l'éducateur se voit obligé de laisser l'initiative de la découverte du savoir à l'élève. Et c'est pour cela que la question: «L'homme est-il un être autodidacte?» mérite de plus en plus qu'on l'examine.

En tout premier lieu, je veux vous inquiéter car Thomas d'Aquin dit très bien que le rôle du maitre est comparable à celui de médecin. Il constate que c'est bien plus les forces vives chez un malade qui lui font vaincre sa maladie que l'apport de ses conseils et de ses médicaments. De même que tout enseignant reconnait que ses explications les plus imagées ne peuvent pas grand-chose si l'étudiant n'a pas de talent ou le désir d'apprendre ce qu'il lui propose.

Notre système scolaire est en crise par le fait même qu'on propose plus qu'on impose. Cette crise a deux facettes: la remise en question du maitre comme guide de l'élève et la sophistication des outils pédagogiques pour un apprentissage personnel ou autonome. La remise en question du maitre a été le fait non seulement de la démocratisation de nos institutions scolaires, mais également des contradictions aussi étonnantes qu'évidentes entre les idéaux éducatifs, accentuées par des cloisonnements radicaux: cours général, cours scientifique(s), cours technique(s), etc., d'où la complexité de faire le profil du professeur aujourd'hui.

Profil: copain d'office

Pour répondre à la première question, s'il y a un profil possible, il ressemble à une esquisse qui se rapproche d'une simple caricature d'un copain pas trop grisonnant.

Mais la deuxième facette nous montre comment les équipements pédagogiques ont évacué le maitre en le dépassant souvent. Il y a des livres trop bien faits, des équipements de laboratoire d'une précision telle que l'étudiant ne cherche pas longtemps la réponse à son problème; il y a surtout une réduction de l'effort d'analyse des éléments d'une question, une élimination d'exercices intellectuels pénibles comme la formulation précise, comme la mémorisation de modèles de raisonnements comme de synthèses, une condescendance à faire équivaloir n'importe quoi à n'importe quoi: en fin de compte, une classe blanche ou verte dans la nature vaut un cours de philosophie ou de mathématiques.

L'ambiguïté permet tout et c'est pour cela que les trois termes professeurs, enseignants et éducateurs ne décrivent ou ne définissent plus rien, qu'il n'existe pas de modèle professionnel de la fonction de maitre de nos jours. D'ailleurs, ce mot nous dérange. On ne voit plus ce mot nulle part aujourd'hui. Et c'est pour cela qu'il ne reviendra plus.

Car l'homme est un être autodidacte. C'est un fait autant collectif qu'individuel. Et tout maitre est vite dépassé. Ce n'est pas pour rien que les costumes ont disparu dans les écoles, les séminaires, les universités. Sauf pour quelques cérémonies folkloriques. Les hommes costumés ne nous apparaissent plus comme des protecteurs du bien commun, mais plutôt comme des survivants de sociétés fondées sur des inégalités et des privilèges.

Il n'y a plus de tribune dans la plupart des salles de cours. Souvent même, de aires ouvertes, comme on dit, facilitent un grouillement d'autodidactes qui font ce qui leur plait, quand ça leur plait, comme ça leur plait. On en arrive à l'auto-évaluation et on s'inquiète fort peu si c'est un succès pour un cégep d'avoir 50 p. cent de diplômés ou 50 p. cent d'abandons. Administrateurs comme titulaires (autre terme pour notre série synonymique) considèrent que l'autodidacte a tout de même profité de son passage parmi eux.

On peut récuser le tableau que je vous fais en tenant compte de chaque situation particulière. Il convient simplement de constater que la question «Qu'est-ce que les professeurs voudraient être?» n'implique aucune réponse péremptoire. Et la raison tient au fait que le syndicalisme a évacué toute valeur absolue d'une matière par rapport à une autre, toute condition de travail trop pointue par rapport aux implications pédagogiques exigées par tel cours, tout ce qui peut apparaitre «inégal» dans l'horaire ou le partage des tâches. Notez que les administrateurs entretiennent les mêmes préjugés.

On se réfugie de part et d'autre dans un langage chiffré de crédits, de nombre d'heures de théorie, de laboratoire, de semaines de stage et tout marche dans la mesure où les étudiants ne se plaignent pas. Ou que des professeurs ne se plaignent pas. Et même s'ils se plaignaient, je ne suis pas assuré qu'ils seraient entendus du mouvement syndical ou du mouvement patronal.

Et j'en arrive à la dernière question qui est la plus intéressante: «**Qu'attend le milieu de ses enseignants?**» S'il y a un mot difficile à définir, c'est bien le mot «milieu». Et quand on l'entend parler, c'est par ses extrêmes. Vous saisissez?

Maitre: conseiller discret et attentif

Notre société démocratique bouillonne de «milieux». Le moindre groupuscule se dit le milieu de tout, parle au nom de tous et défend généralement des «priorités» qui ne sont jamais jugées «prioritaires» par tous les autres milieux. Et je sais que si le milieu disait qu'il souhaite que tous les professeurs soient de vrais maitres, l'accord serait total pour cet idéal et le désaccord tout aussi total sur les moyens de l'atteindre. J'imagine qu'il est devenu impossible de refuser à tout individu le droit de s'inscrire à cette institution qui formerait des «maitres».

C'est un fait que le milieu veut des «maitres». Vous comme moi, on est d'accord. Et alors comment faire si l'institution impose ses «valeurs arbitraires» et forme des maitres dont on ne voudra pas pour les jeunes? Et même si les jeunes avaient une idée de ce qu'ils désirent comme «maitres», il n'est pas assuré que leurs études seraient pavées de succès continuels.

Les attentes du milieu doivent être profondes et ne pas tenir de la mode du jour. On a introduit l'ordinateur pour répondre à une attente du jour. On ne sait même pas si l'ardoise est dépassée. On a enseigné les quatre opérations arithmétiques et les jeunes ne savent plus faire un calcul mental d'une taxe de 10 p. cent pour un montant de 1 $ sans l'aide de la caisse enregistreuse.

C'est simple: que le jeune apprenne à se débrouiller. Et on revient à Thomas d'Aquin. Le maître ne vaut que dans la mesure où il aide l'autodidacte à se débrouiller. Thomas d'Aquin disait que le maître permet parfois à un autodidacte d'aller plus vite et plus loin. Il dit très bien ce qui sera la conclusion de cette communication:

«4. Le mode d'acquisition de la science par découverte est remarquable, puisqu'il révèle la vivacité d'esprit de qui s'instruit par lui-même (autodidacte); cependant, le mode d'acquisition de la science par enseignement est plus parfait pour qui considère la fonction du maître. En effet, ce dernier connaissant explicitement toute la science est plus apte à y conduire que celui qui la recherche de lui-même à l'aide des principes communs de la science.»

Conclusion

Autrement dit, tout professeur, tout enseignant, tout éducateur, chacun dans son champ spécifique, car, au fond, il n'y a pas de synonymes, doit se conduire comme un maître: être attentif aux efforts d'observation, d'expérimentation et de théorisation des découvertes de la science chez les élèves et leur éviter de perdre leur désir d'apprendre en dépit de tout, non seulement au cégep mais pour le reste de leur vie.

Communication de
Guy DESSUREAULT
Professeur et co-auteur du rapport Grégoire
Cégep de Trois-Rivières

Un éducateur, d'après le *Robert* — je ne m'en tiendrai d'ailleurs qu'à lui — «assure la formation et le développement d'un être humain»; un professeur «enseigne une discipline, un art, une technique ou des connaissances»; un enseignant «transmet certaines connaissances» de façon qu'elles soient «comprises et assimilées»...

Dans les documents que j'ai consultés pour mes recherches sur les enseignants de cégep, c'est de l'éducateur dont on trace le plus nettement le portrait. Un portrait somme toute assez idyllique. Les témoignages des enseignants que mes collègues et moi avons analysés au cours de notre étude sur la pratique des enseignants de cégep décrivent une réalité fort éloignée de l'idéal véhiculé par la documentation et la rhétorique officielles. Mon expérience d'enseignant de cégep depuis 1969 me permet de constater le fossé entre la réalité et cet idéal.

Je vais essayer durant ces quelques minutes de mettre en relief les difficultés pour un enseignant du collégial d'être un éducateur en 1988. Le temps m'étant compté, je le ferai uniquement en confrontant quelques-uns des traits du contexte où il évolue à ceux de l'enseignant idéal. Confrontation qui me portera à conclure que l'enseignant de cégep demeure ce qu'il a été de plus en plus depuis la Révolution tranquille: un professeur.

Grosso modo, les racines de l'enseignant de collège idéal se nourrissent de deux grands rapports québécois sur l'éducation: celui de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement au Québec, le rapport Parent, paru quelques années avant la création des cégeps, et celui du Conseil supérieur de l'éducation, L'activité éducative, publié quelques années après. Le type idéal d'enseignant y est défini en référence à une conception «renouvelée» de l'éducation transformant l'étudiant en celui qui allait s'appeler, le temps d'une mode, le «s'éduquant». (Le pronom réfléchi est ici très révélateur).

Comme ses collègues du primaire et du secondaire, à qui d'aucuns l'associent plus volontiers, l'enseignant de cégep doit se vouer à la formation «intégrale-fondamentale» de l'étudiant en se conformant à une pratique plaçant ce dernier aux commandes de l'acte d'apprendre. Répondre aux «besoins» de l'étudiant en favorisant son plein épanouissement s'érige non plus en objectif ultime mais prochain de l'exercice de la fonction enseignante, laquelle se définit de moins en moins comme un art et de plus en plus comme une science.

Le rôle de l'enseignant, dans cette perspective, passe de celui de «maître-à-penser» à celui d'«animateur-guide-personne-ressource-facilitateur-dynamiseur». Expert dans une discipline ou une spécialité: oui! Mais l'enseignant de collège idéal doit faire passer celle-ci derrière le projet pédagogique. C'est pourquoi ses nouvelles qualifications relèvent davantage de la psychopédagogie que d'une «sur-spécialisation disciplinaire». Ce que l'enseignant de cégep a à développer, c'est «la capacité de transmettre des comportements plutôt que des contenus».

En plus, donc, d'être expert dans sa science ou sa technique, l'enseignant de cégep idéal le devient dans l'organisation de situations d'apprentissage: il connaît et exploite le langage des médias, les styles d'apprentissage de l'adolescent et de l'adulte, dont il peut décoder le vécu scolaire et social; il est familier avec les méthodes ou techniques d'animation, de travail en groupe, d'évaluation, de recherche et d'expérimentation; il se tient à jour et se perfectionne autant en pédagogie que dans sa discipline ou sa spécialité.

Ses approches pédagogiques, variées et souples, se conjuguent aux modes de l'individualisation et de la personnalisation. L'enseignant idéal délaisse l'exposé «magistral», devenu comme le moi de Pascal «haïssable», et pousse l'étudiant vers des découvertes qu'alimentent diverses ressources mises à sa disposition: ressources humaines ou didactiques, écrites, audiovisuelles ou informatiques. La technologie, entre autres dispensateurs de connaissances — car l'enseignant ne détient plus l'exclusivité de ce rôle — fait partie de son lot quotidien, concourant à ses côtés à la plus grande autonomie de l'étudiant. Aussi, pour le plus grand bien de ce dernier, l'enseignant idéal travaille en équipe, avec ses collègues de département et ceux d'autres disciplines ou spécialités, de manière à favoriser l'intégration des apprentissages.

Les qualités indispensables à l'enseignant de cégep idéal tiennent autant sinon plus à sa personnalité qu'à sa pratique. «Formateur à vision éclairée», il a atteint un haut niveau de culture générale tout en se montrant un excellent vulgarisateur. Ce formateur adore son métier et les adolescents. Son enthousiasme fouette chez eux le désir de connaître. Il est engagé, facilement accessible psychologiquement et physiquement, en dehors des heures de cours. Bon communicateur, il sait dialoguer. Ce pourquoi il maîtrise à la perfection sa langue maternelle, dont il répand le goût. Il arrive en classe bien préparé, captive son auditoire — qui ne doit pas cependant se cantonner dans ce rôle passif — et le déride au bon moment d'un humour régénérateur. Surtout, il réussit à faire aimer sa matière.

Loin d'imposer ses vues, il évite toute tentation de dogmatisme et d'autoritarisme en affichant une probité à toute épreuve. Pas question cependant de neutralité factice «qui aseptise toute pensée»! Le «nouveau maître» est «authentique». Honnête intellectuellement, il tourne son esprit critique autant vers ses idées et méthodes que le monde passé, présent et futur. Capable d'empathie, il fait preuve, avec les étudiants et les autres membres de la communauté, de cordialité, de civilité et d'esprit de coopération.

Sur le plan psychique, l'enseignant de collège idéal témoigne d'un «équilibre émotionnel supérieur». Sans toutefois avoir fait taire en lui l'appel d'une recherche permanente sur le sens de l'univers et «la place de l'homme dans cet univers». Il possède la «maturité indispensable à un éducateur». Doté d'une identité solide, il n'en est pas moins capable d'adaptation et sait «évoluer» au rythme de sa société.

Voilà pour l'idéal. La réalité maintenant!

Ce qui a motivé l'entrée dans ce métier de la très grande majorité des enseignants interviewés lors de l'étude sur la pratique des enseignants de cégep, c'est le goût de la liberté. Liberté qualifiée par l'usage de «pédagogique» mais qui de fait embrasse une plus grande étendue sémantique, dans laquelle est comprise l'horreur du 9 à 5 et de la hiérarchie. La même étude m'a aussi confirmé — ce dont je me doutais déjà — que ce qui motive les enseignants à rester dans le métier, c'est leur attachement à la discipline ou la spécialité et à la relation avec l'étudiant. Cette relation s'avère d'ailleurs leur principal ferment d'appartenance à l'institution collégiale et donne quasi exclusivement son sens à leur travail. C'est en examinant de plus près le contexte qui colore cette relation que je peux le mieux répondre à la question-thème de l'atelier.

Voyons d'abord qui sont ces enseignants et ces étudiants.

Les enseignants:

— ils ont en moyenne un peu plus de 40 ans et de 15 années d'expérience en enseignement;

— ils sont formés pour une bonne part à «l'ancienne école», c'est-à-dire à l'approche analytique de la réalité et à la relation maître-élève «vouvoyante»;

— ils se voient pour la plupart comme des transmetteurs de connaissances, des spécialistes d'une discipline ou d'une spécialité;

— ils vivent en général cloisonnés dans leur département, leur cellule d'appartenance et d'identification;

— la majorité n'ont pas de formation en pédagogie;

— pour une bonne part, ils n'entretiennent qu'une idée vague du vécu scolaire antérieur de leurs étudiants, vis-à-vis desquels ils ont des attentes précises:

- qu'ils aient des acquis,
- qu'ils s'intéressent à la matière,
- qu'ils atteignent les objectifs du cours;

— la plupart des enseignants de spécialités enseignent à des étudiants du professionnel; de plus en plus ils ont une formation universitaire, ce qui n'était pas le cas au début du cégep;

— beaucoup d'enseignants de disciplines enseignent à des étudiants du général et du professionnel; ils ont tous une formation universitaire et ce, depuis le début du cégep;

— les «derniers rentrés» au cégep n'ont pas de permanence et leur présence s'y renégocie session après session ou année après année.

Les étudiants:

— ils ont en moyenne 18 ans et, à leur arrivée au cégep, 11 ans de scolarité révolus;

— ils ont été formés à la nouvelle école, plus libre et davantage portée vers le «paradigme inventif» que l'ancienne;

— ils ont en principe «choisi» leur concentration ou spécialisation et leur motivation pour un cours s'accroît proportionnellement à la proximité de ce cours par rapport à cette concentration ou spécialisation;

— une bonne proportion (estimée à la moitié) travaillent en plus d'être aux études à temps plein;

— à leurs côtés s'installent de plus en plus d'étudiants adultes, revenus à l'école;

— ils ont un horaire scolaire variant autour d'une vingtaine d'heures au général et d'une trentaine au professionnel;

— ils sont habitués à une relation étudiant/enseignant sur le mode «tu»;

— ils se considèrent comme de jeunes adultes et s'identifient déjà pour beaucoup à leur future profession ou, à tout le moins, à leur champ de concentration ou de spécialisation;

— en dehors de celui-ci, ils se retrouvent le plus souvent éparpillés dans des groupes hétérogènes, c'est-à-dire composés d'étudiants de toutes concentrations ou spécialisations et parfois de tous niveaux.

Le rapport de l'étudiant avec l'enseignant a beaucoup changé depuis 1968. L'éclatement des valeurs en Occident et dans notre société tout particulièrement ne prédispose plus à cette confortable uniformité du collège ou de l'institut passé dont plusieurs éprouvent la nostalgie. Pour avoir droit de cité, une valeur (ou l'opinion qui en tient lieu) n'est plus tenue à l'approbation d'une élite, nul n'étant forcé désormais d'adhérer à celle des autres, ces autres fussent-ils enseignants de cégep. Jour après jour, ces derniers sont confrontés à la relativité toute démocratique des valeurs. Notamment les enseignants qui ont affaire à des groupes fortement hétérogènes et qui courent toujours un risque en énonçant à brûle-pourpoint des exemples du bien, du juste et du vrai.

Ils sont en effet bien hétérogènes ces groupes. Un accès gratuit, moins sélectif, a amené au collégial des jeunes aux aptitudes, attitudes, comportements et attentes multiples; d'ethnies, de milieux, de culture et d'orientations tout aussi diverses. Les «différences individuelles», dont on voudrait tant que les enseignants tiennent compte dans leur pédagogie, sont beaucoup plus marquées et déterminantes dans les groupes-classes qu'elles ne l'étaient jadis au classique, au scientifique, au technique, à l'école des infirmières, d'aide sociale, à l'institut familial, etc. Plus ces différences s'accentuent, plus les attentes vis-à-vis de l'enseignant vont diverger et rendre inconfortable sa position. Surtout s'il tente d'adapter sa pratique à son groupe d'étudiants, comme c'est le cas en outre dans les cours communs, là où les étudiants se retrouvent en plus grand nombre par groupe. Ces cours devaient justement, suivant le voeu du rapport Roquet en 1970, prendre comme point de départ «les interrogations de l'étudiant» et lui «fournir l'occasion d'exprimer son expérience, de la confronter à celle des autres et de la critiquer».

Ce n'est plus seulement en tant que «matière première» que l'étudiant oriente le cours de l'acte éducatif. Les cégépiens acceptent mal le rôle de simples exécutants d'un devis pédagogique. Démocrates comme leurs aînés, ils s'attendent de participer aux décisions les concernant. Ils ont des droits. Ils sont «clients» (ne parle-t-on pas de clientèle étudiante!). À mesure que s'élaborent chacune de son côté la charte des droits des étudiants et la convention collective des enseignants, le rapport entre eux s'enchâsse dans le même moule formaliste. Il se teinte de l'esprit des relations du travail en général, en butte parfois aux mêmes incompréhensions. Certains plans d'études «négociés» en début de session font véritablement office de contrats liant deux parties dont ils encadrent rigoureusement les prérogatives.

En classe, l'enseignant n'est plus le seul maître après Dieu. À moins d'asseoir sont autorité sur un charisme tout à fait personnel, redevable en rien aux «institutions» de sa société, son crédit est fragile. Plus encore s'il oeuvre dans une discipline abstraite et subjective, c'est-à-dire aux vérités impalpables.

La crédibilité de l'enseignant passe dorénavant par l'«utilité» de sa contribution au projet «spécialisé» de l'étudiant. Et ce n'est pas à long terme que ce dernier veut éprouver cette utilité. Plus d'un prof de philo ou de littérature s'échine à faire découvrir (ou à découvrir lui-même) en quoi sa discipline pourrait bien être utile ici et maintenant. Même la science ou la technique de l'enseignant n'a de prestige qu'en vertu de ses applications ou de ses promesses. Quant à sa culture! Autant elle pouvait autrefois suffire à l'admiration des élèves, autant aujourd'hui elle risque de passer inaperçue pour bon nombre d'entre eux, pour qui le passé non individuel ne connote pas grand-chose et la succession effrénée des génies de leur seule décennie efface tous les précédents. En matière de pensée, l'enseignant de collège ne peut plus guère invoquer d'autres autorités que scientifiques, techniques, du monde du spectacle ou — référence nouvelle pour les Québécois — du monde des affaires.

Si jadis, avant la Révolution tranquille, c'est dans sa famille que l'étudiant apprenait d'abord Dieu et l'abc du bien, du juste et du vrai, aujourd'hui il s'y initie à une tout autre triade: le bon, le beau et le meilleur rapport qualité/prix. La pratique de la consommation l'a habitué à doser ses investissements en fonction des dividendes escomptés. Ainsi, quand à 18 ans il se donne la peine d'assister à un cours, il espère en retirer et surtout en ressentir les effets. Cette attitude, comme plusieurs des précédentes, n'a rien de spécifique aux jeunes. À l'éducation des adultes de mon collège, un étudiant de 40 ans est déjà venu «exiger» un remboursement de frais de scolarité après trois semaines de cours en français écrit: il ne progressait pas assez vite à son goût.

C'est ainsi que pour des étudiants — et non des plus médiocres — le minimum de rendement suffit dans un cours commun; que dans un cours complémentaire, quelle que soit l'intensité de l'effort déployé, l'éventualité d'un échec scolaire se conçoit très mal. Attitude renforcée par le fait que, dans plusieurs cours, leur seul assiduité leur vaut des points.

Le cégépien de 1988 est né dans «sa» société, au contraire du prof de 40 ans et plus. Pendant des années, son imagination a été nourrie passivement par la télévision et le cinéma. Il a grandi dans un monde juxtaposant sans les ordonner — ou en les ordonnant dans des directions pas toujours souhaitables — tous les «styles de vie»; dans un monde où la publicité, souvent contre-éducative, représente la parfaite intégration des génies scientifique, technique et artistique. Les spectacles qu'il va voir, les disques, les bandes audio et vidéo qu'il dévore sont produits par une technologie sophistiquée visant une stimulation maximale. Aussi n'est-il pas étonnant que, quand il se claustre pendant plusieurs heures dans une salle de cours dépouillée, pour un «one-man-show» dont le plus souvent l'appreil technique est des plus rudimentaires, ses sens se rebutent. L'enseignant a maintenant des concurrents titanesques qui, pour inculquer leurs «messages», disposent de ressources éminemment supérieures. Ce qu'un enseignant peut raconter en classe, posément, sans amplificateur, sans jeux de lumières, sans équipes techniques, ne pourra retenir longtemps l'attention de l'étudiant, ce dernier dût-il montrer la meilleure intention du monde.

L'enfance du cégépien actuel s'est déroulée après que ses aînés eurent foulé le sol lunaire. Du temps de ses parents, seuls s'y étaient aventurés les personnages de Jules Verne, de Georges Méliès et d'Hergé. Sa faculté d'émerveillement n'a que faire de l'imaginaire passé (avec lequel d'ailleurs on ne l'a pas beaucoup embêté depuis sa première année du primaire). Autour de lui ont proliféré les moyens de communication. Les jeunes savent qu'aujourd'hui on peut mettre la «culture» sur disquettes, la mémoire de l'ordinateur suppléant largement celle de «l'honnête homme». Le jeune de 18 ans, pour employer l'expression d'Edgar Morin, vit à «l'âge planétaire». Faut-il s'étonner que les questions d'affiliation collégiale ou nationale ne le passionnent pas outre mesure? Est-ce si étrange qu'au lieu de considérer les exigences de l'enseignant comme une invitation au dépassement, il les reçoive parfois comme autant d'agents démobilisateurs? Est-ce surprenant que, rompu à l'instantanéité des communications, il soit réfractaire au long terme, seul terme qu'il est raisonnable d'envisager en éducation?

Dans un monde se transformant à grande vitesse, dont personne ne sait trop où il va, un monde où les connaissances sont talonnées par la désuétude dès qu'elles naissent et où les idéaux collectifs sont tout aussi labiles, un monde en proie à ce changement qu'il en est venu même à valoriser, les relations interpersonnelles se vivent sous le signe du court terme. Dans un cégep, un gros surtout, il en va de même: les étudiants du général y «passent» deux ans, ceux du professionnel trois. Pendant ces brèves années, ils vont «côtoyer» une foule d'enseignants (dans mon collège, ils en ont 441 à leur service) et aborder un grand nombre de matières pas le moins du monde reliées entre elles. Des enseignants auront été en présence de leurs étudiants une trentaine d'heures, d'autres 45, 90, 120, d'autres, plus chanceux, les auront suivis pendant plus d'une session. Il n'est pas rare, dans les cours communs, complémentaires et «de service», qu'après une session de 15 semaines, un étudiant ignore le nom de «son» professeur. Un an après, *il l'aura* souvent oublié. À peine reconnaîtra-t-il son visage cinq ans plus tard. C'est ce que Toffler appelait «le règne de l'éphémère». Éphémère qui ne peut que condamner à l'anonymat, au fonctionnalisme et à la superficialité les rapports entre étudiants et enseignants. En classe et davantage hors classe. On ne s'attache pas, du moins on ne le fait pas exprès, à quelqu'un qui va disparaître de notre vie dans 14 semaines, qu'on ne connaissait pas avant un cours et qu'on ignorera de nouveau après. Et pourtant, n'est-ce pas sur ce rapport entre l'enseignant et l'étudiant, prolongement du lien parent-enfant, que se fonde l'oeuvre éducative?

Ce rapport justement est tributaire au plus haut degré de ceux qu'entretiennent entre eux les membres d'une société, l'école n'étant que le reflet ou le bras droit de cette société. Or, ces quelques traits du contexte social, que j'ai à peine esquissés, ne donnent pas à ce rapport une direction éducative mais «qualifiante». Au collégial du moins.

Chaque société se fait un idéal d'homme à réaliser par l'éducation. Celui qu'avaient en tête les pères du cégep relevait d'un nouvel humanisme, un humanisme établissant un lien entre la science, la technique, les lettres et la philosophie, de façon à former un «homme total». Certains discours s'attachent encore à cet humanisme, en jouant des mots «maître» et «élève» comme s'ils ne référaient pas à un autre âge collégial! Un «élève», pour le *Petit Robert*, «reçoit» l'enseignement d'un «maître». Les deux mots s'appellent mutuellement, les deux acteurs du processus éducatif qu'ils désignent étant nécessairement complémentaires. Un «étudiant», toujours en me limitant au *Robert*, «fait des études supérieures». À la rigueur, il pourrait «faire» tout seul, ou avec d'autres... que l'enseignant. «Étudiant» se conçoit sans «enseignant». Chacun de ces deux termes renvoie davantage à lui-même qu'il ne complète l'autre, laissant présager dans le destin des êtres qu'ils désignent plutôt un parallélisme qu'une convergence.

Non pas que les jeunes ne «s'éduquent» à rien au cégep. Le cégep renforce chez eux le penchant, cultivé par la famille, les mass media et l'école, pour la relativisation des valeurs, la primauté du droit individuel, l'utilitarisme, le légalisme et le culte du présent. Sans que cela cependant soit l'effet délibéré d'un projet éducatif.

Si éduquer, comme le pensait Émile Durkeim, constitue un acte social par lequel une génération transmet sa tradition à celle qui la suit, il devient difficile d'imaginer en éducateurs certains enseignants de cégep. Entre autres, l'enseignant d'une technique hautement évolutive qui, essoufflé par une mise à jour impérieuse et incessante, enseigne souvent aux jeunes ce qu'il a appris la veille; de même que l'enseignant de philosophie ou de lettres, dont la mission, pour citer Allan Bloom, consiste à «préserver la tradition dans un ordre démocratique où la tradition n'est pas privilégiée».

Le cégep est un monde résolument ancré dans le présent. Un monde composite et pragmatique. En cela, il m'apparaît en parfaite symbiose avec son temps. Autant que l'étaient avec le leur les divers mondes collégiaux d'avant le rapport Parent. Le cégep est un monde de spécialités, de spécialistes et d'aspirants spécialistes: de spécialités qui sont enseignées chacune comme une fin en soi; de spécialistes aux objectifs disparates et qui se sont déjà eux-mêmes étiquetés comme des «travailleurs ordinaires de l'enseignement»; d'aspirants spécialistes preneurs de cette formation technique et scientifique qu'ils croient nécessaire pour «leur avenir». Le cégep enfin — et il n'est pas superflu de le noter — est un monde qui ne relève pas d'un ministère de l'Éducation mais de l'Enseignement supérieur et de la Science.

Dans l'état actuel des choses, le cégep est tout cela. Mais il n'est certes pas ce lieu où se construit l'«homme total» qu'il avait pour mission de former. Dans les faits, le cégep de 1988 n'est pas un lieu d'éducation ni d'éducateurs.

Communication de
Michel LÉGARÉ et **André G. TURCOTTE**
Coordonnateurs du département de français
Cégep Édouard-Montpetit

PROFESSEURS: ENSEIGNANTS OU ÉDUCATEURS

Ce qui nous amène, comme communicateurs, à venir nous prononcer sur un sujet comme «professeurs: enseignants ou éducateurs», c'est effectivement notre expérience de la vie collégiale, c'est l'expérience de cette réalité-là et une réflexion sur notre activité que nous avons cru intéressant de confronter à un auditoire de professionnels d'expérience comme nous. Nous avons vécu ce qu'est l'enseignement collégial à divers niveaux, dans différents types de fonctions. Professeurs, oui! comme plusieurs d'entre nous, nous y sommes entrés, il y a 15 ou 20 ans, à la création des cégeps, jeunes, curieux, pleins d'enthousiasme, pleins d'envie d'essayer les diverses fonctions qui s'attachent au milieu collégial. Nous sommes devenus ardents syndicalistes, représentants à la commission pédagogique, membres du conseil d'administration; nous avons touché un peu à toutes les dimensions de la vie collégiale, y compris celle de la gestion. Mais professeurs et coordonnateurs de département, voilà notre qualité première pour nous amener à communiquer sur le sujet de cet atelier.

Abordons maintenant un autre aspect, préalable encore au sujet de cette conférence. Quelque chose nous à frappés dans l'organisation de ce colloque. Les titres ont quelque chose de particulier. Hier, le titre «Enseigner, une vocation ou un «job»» ne nous laissait qu'assez peu de place entre le «job» ou la vocation; aujourd'hui, on nous présente un titre du type «Les professeurs: enseignants ou éducateurs», comme s'il fallait nécessairement choisir «éducateurs», plutôt qu'enseignants qui a un champ sémantique un peu étroit et dévalorisant, à la manière de «job». Les titres ont quelque chose d'un peu vicieux: ils reflètent une vision à la fois manichéenne et simpliste des choses où tout est noir ou blanc, bon ou mauvais. Mais n'oublions par que dans le titre de cette conférence-ci, il y a trois éléments; si on enlève le fameux «:» après «professeurs», le problème s'articule tout autrement. Nous voulons donc placer ainsi notre conférence entièrement sous la gouverne de la définition de ce que nous sommes, des professeurs. Dans ce sens-là, on pourra nous reprocher de ne pas coller au titre qui nous est imposé; mais nous avons choisi d'analyser assez précisément le premier paragraphe du texte définissant le sujet; et par-delà l'Office de la langue française qui a décidé de nous évacuer de ce titre de professeur pour faire de nous des enseignants, nous allons vous parler de la tâche de professeur.

La description proposée pour notre sujet commence par «ce qu'est un professeur est avant tout défini syndicalement et patronalement par des normes, des conventions». Là-dessus, nous nous objectons fermement. Lorsqu'en 1986, nous avons choisi de nous former pour enseigner, ce ne sont ni des normes ni des conventions qui nous ont poussés à le faire. Un petit rappel pour mieux comprendre. Dans les collèges classiques, au moment de la collation des grades, les finissants annonçaient leurs profils de carrière; la tradition voulait alors qu'on «colle» à chacun des rubans dont les couleurs correspondaient au choix vocationnel. Dans notre cas, des rubans, il y a en avait trois: deux pour la discipline choisie, et un troisième pour la fonction d'enseigner. Cette symbolique mettait bien en évidence les deux dimensions de notre projet d'étude et de profession: un choix d'une discipline aimée — les lettres et le plaisir des mots, de la langue, de la littérature — et le goût d'en parler avec d'autres, de partager le plaisir lié à la pratique de notre discipline, de susciter peut-être ce même goût, ce même intérêt.

Précisons cependant quelques distances et réserves auxquelles nous tenons et qui ont fait partie de nos premiers choix et de nos premiers pas professionnels. Pour nous, le goût de partager notre savoir et notre plaisir avec les autres n'avait rien à voir avec les formes caractéristiques de la fonction, à l'époque: la toge, la tribune, le piédestal. Choisir d'être professeur ne reposait pas sur des visées de relief social, puisque cela n'en avait pas; avec des objectifs de prestige, mieux valait choisir de devenir médecin, notaire, avocat, architecte ou ingénieur. Ce qui nous intéressait, c'est l'amour sincère d'une discipline, et le fait de le partager avec d'autres. À ce niveau-là, il ne saurait être question de normes ou de conventions. Et vous vous doutez bien que c'est dans la réalité quotidienne, à travers elle que s'est défini notre rôle de professeurs; pas dans les normes, ni dans les conventions. Et nous nous trouvons à des années-lumière des syndicats et des patrons dans une telle perspective.

Comme professeurs, les dernières années ont requis de nous beaucoup de patience et d'idéalisme. En effet, le discours politique et la rumeur publique nous ont créé une image de bas calibre: un professeur, c'est tout sauf un professionnel. Pourtant vous devez bien comprendre que nous avons choisi le mot «professeur», parce qu'il est de la même famille de mot que «professionnel» et que c'est ainsi que nous nous considérons.

En abordant ce second aspect de notre conférence, celui qui s'appuie sur la deuxième phrase décrivant notre sujet — «il n'existe pas de description professionnelle de sa fonction» —, nous devons reconnaître d'emblée que nous ne nous sommes jamais véritablement définis professionnellement. Peut-être avons-nous cru que quelqu'un le ferait à notre place, syndicats ou patrons. Nous n'avons même jamais senti la nécessité de nous définir; et c'est sans doute là un point sur lequel il importe de réfléchir un instant. Pour expliquer ce fait, nous faisons l'hypothèse que notre activité professionnelle est à ce point enracinée dans notre fonctionnement qu'elle fait partie de ces phénomènes naturels évidents qu'il n'y a pas lieu d'expliciter. Dans les faits, la plupart d'entre nous ne sommes jamais sortis de l'école. Nous y sommes rentrés à six ans, quand notre mère est venue nous y mener, et nous y sommes restés. Le passage d'élève à professeur s'est fait sous la forme d'une transition pressée, suite à un engagement de dernière heure, où nous n'avons pas pu prendre un temps d'arrêt pour réfléchir à notre nouvelle activité professionnelle. Rappelons que dans bien des cas, sinon la majorité, nous sommes venus à l'enseignement sans formation pédagogique préalable et sans l'obligation d'adhérer à une corporation professionnelle qui, comme pour les médecins, notaires, avocats ou autres, se charge de définir son activité et ses responsabilités, de délimiter son champ d'action et ses conditions d'accomplissement, de déterminer des règles d'éthique, des modes de contrôle, voire même les recours qu'ont les clients par rapport à ceux qui dispensent l'activité professionnelle.

«Symboliquement, les professeurs n'existent pas», disait-on dans le texte d'un autre atelier. Nous ne nous sommes pas donné de définition; nous n'avons pas cru bon de nous en donner une; nous ne l'avons pas fait parce que nous ne pensions pas qu'il fallait le faire. Pourquoi définir une chose aussi enracinée en dedans de nous. Phénomène bizarre! dans la société, le fait de définir métiers et professions est tout aussi enraciné; la tradition remonte au Moyen-Âge où on devenait un apprenti pour ensuite passer dans une confrérie et finalement avoir le droit au titre d'ébéniste, de ceci ou de cela. Au XX^{e} siècle, la plupart des métiers et des professions se sont donné aussi des chartes, des statuts, des associations qui les définissent et les situent socialement, leur conférant, du fait même, un véritable statut social. Le rapport que nous établissons ici entre la définition de l'activité professionnelle et le statut social, nous le voulons, non pas dans le sens élitiste du mot, mais plutôt dans un sens d'identité. Autrefois le professeur, celui qui était le possesseur du savoir, avait un statut sans avoir pour autant la définition qui va avec le statut. En 68, quand les cégeps se créaient et qu'on entrait dans l'enseignement, on ne sentait pas la nécessité de se définir: l'urgence était ailleurs. Mais depuis 1982 où le discours politique et les positions des organismes tant patronaux que syndicaux ont banalisé, voire déprofessionnalisé notre réalité, nous ressentons plus douloureusement cette absence de statut et de définition professionnelle, et découvrons la nécessité de rétablir la reconnaissance de notre activité professionnelle. Ce sentiment de plus en plus largement partagé dans le milieu collégial nous pousse à sortir de la morosité qui fit suite aux décrets de 1983, à «réassumer» notre propre fonction et à la définir avec nos partenaires dans l'éducation qui sont souvent les premiers à véhiculer hors de notre milieu ce que nous sommes. Si, maintenant, nous entreprenions de nous donner une définition, celle-ci tendrait plus, pour nous, vers le mot «professeur» que vers les mots «enseignant» ou «éducateur». Une telle définition récupérerait bien sûr notre passé de «travailleur de l'éducation» déjà vieux de vingt ans, mais surtout notre passé qui nous a fait évoluer, dans notre relation aux élèves, d'une mode pédagogique à l'autre, d'une idéologie à l'autre, reflet en cela de la société dans laquelle nous vivons. Peut-être alors réussirions-nous à pallier ce que les organisateurs ont soulevé comme un problème d'actualité à ce colloque-ci: la tendance de la société à banaliser, à déprofessionnaliser notre travail. Cela nous conduirait sans doute à montrer ce qu'on fait, dans la mesure de sa «visibilité», et à démontrer qu'on le fait bien.

Qu'est-ce qu'un professeur au niveau collégial? Nous devons tenter de répondre à la question; en toute humilité cependant, en espérant que les quelques jalons que nous poserons ici ouvriront la porte à des réflexions plus en profondeur sur notre fonction. Comme premier élément de réflexion, c'est une question que nous aimerions poser: un professeur du collégial est-il plutôt un spécialiste d'une discipline ou un professionnel de l'enseignement? Notre intention n'est pas de trancher cette alternative: elle n'en est pas une. Effectivement, nous avons une activité qui oscille entre deux pôles. Le premier est rattaché à notre compétence disciplinaire, celle que nous sommes allés chercher en premier lieu, et peut-être même parfois la seule acquise: pour beaucoup de professeurs du collégial, il n'existait pas, à l'université ou ailleurs, une formation spécifique en pédagogie dans leur discipline. Mais, et c'est notre second pôle, il y avait le goût de communiquer, d'échanger, de partager, donc une espèce de conception souvent implicite et intuitive de l'activité pédagogique. Ces deux pôles, qui n'ont jamais vraiment fait l'object d'une analyse profonde ou d'une prise de conscience aigue dans nos syndicats ou au gouvernement, ce sont, pour nous, les deux pôles majeurs de toute notre activité professionnelle. Deux pôles qui s'alimentent l'un l'autre, on ne peut pas être pédagogue sans avoir une discipline à livrer, mais cette discipline forme un champ du savoir humain où on effectue des choix selon l'activité que l'on veut faire en classe, en fonction de l'étudiant qui est devant nous; de sorte que les deux dimensions, la dimension disciplinaire comme la dimension pédagogique, s'influencent, s'interpénètrent. Ces deux pôles-là sont aussi pour nous ceux où la créativité personnelle est également sollicitée et qui ont produit ce que les cégeps ont de bon. La créativité visée ici constitue, à nos yeux, une caractéristique manifeste de la valeur professionnelle de notre fonction. Nous allons donc prendre le temps de l'examiner sous l'angle disciplinaire et sous l'angle pédagogique.

À partir du moment où chacun de nous, individuellement, s'est senti investi du rôle de concevoir des cours, il est allé lire ce que la Direction générale de l'enseignement collégial (D.G.E.C.) donnait comme contraintes. Il lui a fallu consulter les définitions de cours établies provincialement. C'était vrai en 70, c'est encore vrai en 88; nous retournons de temps en temps lire les cinq lignes ou les dix lignes qui concernent nos cours. Et le mandat qui nous est alors donné, c'est d'enseigner 45, 60, 75 heures sur cette base-là. Quoi de plus intéressant, de plus stimulant que cette espèce de chèque en blanc, signe de la confiance qu'on a en notre valeur, en notre qualité; signe que l'on nous traite en professionnels; qu'on nous sollicite dans nos forces créatives pour constituer un enseignement à partir de quelques lignes directrices. On nous demande de choisir dans le bagage de formation qui nous est accessible, dans l'ensemble des champs d'étude qu'on nous a proposés, les éléments que nous trouvons les plus percutants ou les plus intéressants en rapport avec un cours spécifique, puis de construire un cours à partir de ceux-là. Cela nous amène à établir des objectifs pédagogiques en termes d'habiletés, de connaissances, de contenu. Cela nous conduit également à adapter nos connaissances théoriques et pratiques au niveau collégial, à élaborer du matériel d'enseignement, à inventer des problèmes, à définir des travaux, un modèle d'évaluation, etc. Bref, inventer un cours à partir de quelques lignes. Voilà, tracé bien sommairement et rapidement, un portrait de notre créativité disciplinaire.

Abordons maintenant la dimension proprement pédagogique de notre créativité professionnelle. À nos débuts comme professeurs, au début des cégeps, nous avons dû nous appuyer sur notre intuition pour ces deux activités distinctes que sont préparer nos cours et aller en classe les donner. Plusieurs d'entre nous nous sentions bien démunis faute de formation préalable «ad hoc», comme si l'apprentissage de l'enseignement pouvait se faire assis dans une classe d'université, dans le cours «Pédagogie I» préalable à «Pédagogie II». Ainsi un professeur tout récemment, assistant à une discussion un peu longue et pompeuse sur le «Mastery Learning», répondait simplement: «oui, mais moi, je ne suis pas un spécialiste de la pédagogie; ce serait peut-être bon que tous les professeurs reçoivent quinze heures de formation en pédagogie avant de se mettre à enseigner» (comme si la formation en pédagogie pouvait être entièrement contenu dans un cours du format «Performa»!). Ce qui a importé pour nous, professeurs du collégial, c'est l'intuition que nous avions à l'acte en question; c'est le goût d'aller essayer; c'est la capacité de nous arrêter et d'y réfléchir. Mis devant un acte pédagogique à accomplir, que nous n'avions jamais accompli auparavant et pour lequel les seuls modèles disponibles étaient ceux de nos vieux maîtres, nous avons compris qu'il nous appartenait de l'inventer, de le critiquer et de le réinventer encore. Et si possible, de «théoriser» dessus; si nous le voulions! car ce n'était pas vraiment requis. Résultat: nous avons vécu diverses expériences pédagogiques, diverses modes pédagogiques: la mode de l'enseignement par audio-tutorat, la mode de l'enseignement individualisé; on en est à la mode de l'enseignement informatisé; on en est aussi à la mode des stratégies globales et institutionnelles. Alors les enseignants qui avaient imaginé, selon leur intuition initiale, que leur rôle se définissait par leur rapport à leur classe, se mettent à enrichir leur réflexion, à élargir leur conception d'un acte individuel à celle d'un acte inscrit dans une stratégie d'ensemble.

Notre fonction est donc constituée de deux pôles indispensables, où notre créativité fait se renouveler notre enseignement à partir de nos intuitions et de nos réflexions. À travers cela, de compétents disciplinaires que nous étions, nous sommes devenus de compétents pédagogues. Serions-nous des M. Jourdain de la pédagogie!

Malgré la clarté apparente de ce qui précède, nous croyons qu'il n'y a rien de pire que d'essayer de définir la tâche d'un professeur. En effet, les mots employés risquent bientôt d'avoir double portée: d'abord le sens qu'ils ont au moment de les choisir, et ensuite ce qu'ils véhiculent comme deuxième et troisième niveau de sens. Nous désigner comme professionnels de l'enseignement ou spécialistes d'une discipline, semble aller de soi; effectivement nos diplômes démontrent que nous sommes spécialisés d'une discipline; et après 15 ans dans le réseau, nous avons sûrement acquis quelque chose d'un professionnel de l'enseignement. Mais ces termes ne disent pas ce que nous sommes dans une classe; ni l'un, ni l'autre. Le mot «création» le dit déjà mieux: nous créons des cours, et dans ces cours-là, nous renouvelons sans cesse une discipline, une matière, et nous renouvelons la manière dont nous la passons, cette matière-là. Mais cela ne dit rien de notre rapport personnel avec une clientèle qui, elle, est en perpétuel renouvellement: elle a toujours 17, 18 ans, mais d'année en année elle est différente. Et une partie de la tâche d'un professeur de cégep, et d'un professeur tout court, une partie que nous qualifierions de non visible, réside dans le rapport personnel que nous établissons, ou pas, avec l'étudiant, dans la manière de lui transmettre notre message, dans l'être humain, intellectuel, affectif et social, que nous représentons à ses yeux, dans le temps que nous lui consacrons. Ce qui nous fait dire que le créateur de cours, le créateur de manière d'enseigner, c'est un individu qui ne voit pas, comme le créateur d'un film ou le créateur d'une oeuvre d'art, un produit fini qu'il présente à la société. Notre produit, il n'est jamais fini; il est en mouvement. C'est un étudiant qui sort du collège avec sa certification, certes, mais avec des aptitudes à apprendre encore, que sa formation collégiale a nourries. C'est un étudiant qu'on se permet de critiquer! Pas uniquement l'étudiant comme produit, mais également celui qui l'a formé; et le professeur pris non dans son individualité, mais plutôt dans ce qu'il représente comme membre d'un corps professionnel. De telles critiques ne peuvent tenir compte de ce qui constitue l'essence de notre activité professionnelle, laquelle repose sur de l'indicible, de l'invisible: notre relation personnelle à l'élève, le temps que nous passons devant cet étudiant-là, et l'effort que nous mettons à lui construire une «teste bien faicte», comme le disait Montaigne. Cette relation, ce temps, cet effort ne reçoivent pas la juste monnaie de leur mérite quant à la reconnaissance professionnelle, la valorisation du sentiment de compétence chez les professeurs du collégial, et l'appréciation du travail bien fait dans les conditions existantes. Ce ne sont pas trois millions de dollars de dictionnaires qui vont régler le problème du français au collégial. Pendant ce temps, nous allons en classe rencontrer cent soixante étudiants, nous essayons de leur faire écrire quinze à vingt pages par session, nous tenions de leur rendre une réaction personnelle. Même le ministre, pourtant très conscient de la nature profonde de notre activité professionnelle et des difficultés rencontrées dans son accomplissement, n'a pas encore annoncé de modifications aux conditions d'exercice de notre fonction, et bien au contraire continue de brandir le bâton, comme s'il partageait toujours le discours agressant qui nous a dénigrés et disqualifiés socialement au début des années 80. Ne nous reste-t-il, comme recours, que le repli sur le non-visible qui est en fait l'essence de notre travail et du plaisir que nous y trouvons?

Parmi ces quelques jalons conduisant à définir notre fonction professionnelle, nous devons préciser d'autres formes que prend la partie non visible de notre fonction. Comme professeurs, nous demeurons des individus insérés dans une société, ayant nos antennes dans cette société-là; et nous préparons l'élève à s'y insérer à son tour. De son côté, l'étudiant est en train de regarder notre réaction face aux événements. Qu'il s'agisse de l'action felquiste à l'automne 70, ou récemment de la mort de René Lévesque, de la visite du pape ou de l'explosion de la navette Challenger, l'étudiant devant nous regarde en nous non seulement le professeur de mathématiques ou de littérature, mais également le citoyen, le membre d'une société, participant à son milieu et interagissant avec celui-ci. Et il arrive à l'étudiant de vouloir en parler; cela pourra même être déterminant pour la suite de nos relations avec lui. Cette forme du non-visible, difficilement préparable, difficilement pointable du doigt, et qui fait partie de notre fonction, n'est jamais prise en compte dans l'appréciation de notre tâche et l'évaluation de notre travail.

Une autre forme non visible dans notre fonction: le perfectionnement continuel. Certes nous préparons des cours dans le cadre d'une discipline; mais comment être adéquat sans se questionner, se mettre à jour, faire de la recherche, connaître les recherches des autres, s'informer des projets en cours autour de soi? C'est au coeur de notre activité de professionnels. Il est impossible d'aller en classe parler du théâtre et de la production culturelle actuelle sans l'avoir fréquentée assidûment. Tout comme c'est impossible au professeur d'électrotechnique d'aller en classe parler des ordinateurs qui viennent d'être produits sans avoir fouillé dans le «ventre de la bête» jusqu'à ce qu'il connaisse tout ce qu'il y a dedans. Il s'agit là de mise à jour continuelle; et c'est la seule manière d'amener nos étudiants à concevoir leur formation comme ouverte de façon continue sur de nouveaux apprentissages. En cette matière, discourir nous semble un peu utile; cela doit être présent dans notre pratique de professeur et visible pour l'étudiant, de sorte qu'il s'en rende compte et se dise: «on ne m'a pas enseigné ça à l'école; mais si je vais voir, si je fouille, je pourrais sûrement l'apprendre moi-même, comme faisait mon professeur dans le temps!». Une tête bien faite: pourquoi pas une tête qui continue de se faire? C'est là aussi une forme du non-visible dans notre fonction professionnelle.

En guise de conclusion, si la chose est possible pour un pareil sujet, quoi de mieux à offrir à l'étudiant qu'un professeur compétent dans sa discipline, pédagogue par l'expérience, créateur dans sa profession, qui, par sa pratique, offre l'image de l'apprentissage permanent, de l'engagement social et qui, de surcroît, est disponible pour faire parler, écouter et parler à son tour à l'étudiant! Un professeur éveilleur de conscience, qui a du temps, et qui se laisse «voir». Est-ce que de ce professeur-là, on reconnaîtra la valeur professionnelle? Est-ce qu'on lui donnera une identité sociale valorisante? À moins que l'on continue d'ergoter: … enseignants … ou … éducateurs ….

F. Le perfectionnement des enseignants

PROBLÉMATIQUE

On constate un véritable éclatement des programmes de perfectionnement. Malgré l'existence de programmes tel Performa et des stages en entreprise, le perfectionnement est le plus souvent axé sur l'enseignant plutôt que sur l'acte même d'enseigner. De plus, il n'existe pas de politique intégrée de perfectionnement.

En quoi consisterait une véritable politique de perfectionnement?

Communication de
Gaétan PELLETIER
Adjoint à la directrice des Services pédagogiques
Cégep de Sainte-Foy

UNE VÉRITABLE POLITIQUE DE PERFECTIONNEMENT, CE SERAIT QUOI?

En guise d'introduction...

Il était de mon intention de participer à ce colloque des 20 ans. Cependant je n'escomptais pas y faire une communication sur le perfectionnement; et encore moins répondre à la question: En quoi consisterait une véritable politique de perfectionnement?

L'atelier étant d'abord une occasion d'échange, je tenterai au cours des 15 prochaines minutes de faire très succinctement mon tour d'horizon concernant le PERFECTIONNEMENT chez les enseignants. En regard des autres personnels, je dois déclarer forfait puisque je ne connais aucune analyse, étude ou recherche sur le sujet les concernant directement. Ce qui m'oblige à faire un tour d'horizon partiel.

Les principales sources que j'ai consultées et qui ont alimenté mes réflexions, sont:

— Conseil supérieur de l'éducation (C.S.E.) rapports 1985-1986 et 1986-1987.

— Conseil des collèges: Enseigner aujourd'hui au collégial — rapport 1986-1987, Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep.

— Fédération des cégeps: Le perfectionnement des enseignants - juin 1986.

Je me suis volontairement limité, pour mon exposé, à faire ressortir certaines données de notre expertise collégiale.

L'état de la situation

...des personnes et des faits!

- **Une situation complexe qui pourrait devenir moins difficile...**

Les divers travaux de recherches mènent à certains constats qui ne font que confirmer un sentiment d'**urgence** et d'**inquiétude** souvent exprimé au cours des dernières années au sujet du perfectionnement des enseignants:

— les changements technologiques amènent des modifications importantes dans les contenus de plusieurs programmes professionnels;

— le plus bas niveau d'embauche de l'histoire des cégeps et les règles de sécurité d'emploi conduisent au vieillissement du corps professoral;

— dans les budgets accordés aux collèges, la proportion dévolue au perfectionnement va en diminuant de façon constante;

— sauf exception, les programmes universitaires de perfectionnement ne sont pas conçus pour répondre aux besoins spécifiques des ensengiants du collégial;

— le collégial étant le plus haut niveau d'études dans certaines spécialités, le perfectionnement disciplinaire ne peut se réaliser en milieu universitaire pour les enseignants de ces programmes;

— malgré la rareté d'argent et l'existence de besoins non satisfaits par les programmes existants, l'absence de concertation entre les divers intervenants amène la création de programmes de perfectionnement faisant double emploi avec des programmes existants;

— la stabilité et le vieillissement des effectifs;

— des stratégies gouvernementales qui servent des impératifs politiques;

— une crise d'estime sociale qui se transforme aisément en crise d'identité personnelle pour les enseignants.

À ces quelques constats d'ordre politique, sociologique, organisationnel et fonctionnel, il faut en ajouter quelques autres qui concernent directement l'enseignant.

En d'autres mots, qu'est-ce qui **motive** les professeurs à se perfectionner.

Depuis la mise en place des cégeps, il semblerait que les motifs se sont un peu déplacés. Si les recherches menées par la Fédération des cégeps et le Conseil des collèges ont confirmé les dimensions les plus connues du problème, elles ont aussi permis de mieux connaître certains aspects moins visibles de la situation qui viennent en compléter la lecture et parfois nuancer, sinon contredire, certaines perceptions relatives au perfectionnement des enseignants.

«Ce qui pousse les enseignants à se perfectionner, ce sont d'abord des motifs reliés à leur discipline (dimension cognitive), à leurs activités d'enseignement (dimension pédagogique) ou à leur participation à un projet institutionnel ou départemental (dimension collective). Suivent, et d'assez loin, les motivations se rapportant au développement personnel (dimension personnelle) et finalement les raisons d'ordre économique (dimension professionnelle).

Ces résultats tendraient à démontrer que l'idée généralement répandue voulant que le perfectionnement est d'abord perçu par les enseignants comme un moyen d'augmenter sa scolarité en vue d'un meilleur salaire, ne correspond pas vraiment aux intentions d'une majorité d'enseignants. Par contre, un écart-type élevé sur cette dimension révèle que les attitudes individuelles sont davantage diversifiées sur ces questions.

Autre résultat intéressant, les enseignants du secteur professionnel se démarquent de façon significative de leurs confrères du général par des résultats plus élevés pour les trois premières dimensions (cognitive, pédagogique et collective). Les exigences du changement technologique et les difficultés plus grandes à trouver des programmes d'études correspondant à leurs besoins, loin d'atténuer leurs motivations, semblent les stimuler.

L'analyse des résultats n'a pas révélé de différence significative selon l'âge quant aux différents motifs de perfectionnement: le goût du renouvellement professionnel serait également présent, et pour les mêmes motifs, dans les diverses catégories d'âge. Détail qui a son importance dans la conjoncture actuelle.»

En bref, ce qui retient l'attention, c'est que les enseignants sont d'abord et avant tout intéressés par le «disciplinaire». Ils se sentent d'abord **spécialiste** avant de se sentir **pédagogue.** Ce constat se retrouve dans toutes les recherches effectuées.

On remarque aussi que les professeurs du général ont moins tendance et moins d'intérêt à se perfectionner. Une des explications données serait la suivante: comme le niveau de connaissances des étudiants du général perçu par les professeurs est considéré comme peu élevé (surtout en sciences humaines), pourquoi alors se perfectionner lorsque l'on possède un baccalauréat, une maîtrise ou un doctorat?

L'objet du perfectionnement

...un changement de cap: du disciplinaire vers le pédagogique... du professeur vers l'étudiant...

En intitulant cette partie de mon propos ainsi, je ne vous cache pas que j'ai eu la sensation d'avoir blasphémé!

Comment prétendre et surtout oser dire après 20 ans que les enseignants doivent maintenant changer de cap! Mon objectif est d'attirer l'attention sur ce que j'appellerai une formation de qualité qui doit obligatoirement tenir compte du contenu et du contenant.

Personnellement, je suis convaincu que la preuve de la compétence disciplinaire des professeurs de cégep n'est pas à faire (contenu). Pour moi elle est faite. Par ailleurs je crois que la dimension «pédagogique» (contenant) qui permet de donner «une formation de qualité» doit devenir une préoccupation majeure sinon la principale préoccupation non seulement des professeurs mais de l'établissement, de tous les personnels.

Le Conseil supérieur de l'éducation le rappelle à juste titre dans son rapport de 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation et qu'il intitule: «La qualité de l'éducation: un enjeu pour chaque établissement».

Le Conseil invite tous les personnels des établissements de formation à... «se centrer sur les contenus de formation importants et sur les apprentissages réels». Et c'est en ce sens qu'il invite tous les établissements à débattre de la question suivante: «Que faut-il apprendre et de quelle manière?».

Je ne vous ferai le coup du résumé; mais je crois que le C.S.E. se commet d'une réflexion importante pour nous tous. Je considère ce dernier rapport comme une affirmation positive du dynamisme interne des établissements. Les études précédentes nous avaient plutôt habitués à des perspectives peu enthousiasmantes. Enfin, la lumière est au bout du tunnel! Mieux que cela, elle est en nous! Nous avons les compétences.

Des conditions d'une véritable politique de perfectionnement...

Voilà, j'arrive au coeur de mon propos, de mon mandat!

Comme il m'est impossible de créer deux fois la même chose, je peux au moins répéter deux fois la même chose. En fait, dans le rapport de la Fédération des cégeps, nous retrouvons d'après moi quelque-unes des conditions qui doivent exister pour la mise en place graduelle d'une véritable politique de perfectionnement... pour tout le collège.

Les recommandations du rapport sont explicites et il m'apparait utile de les citer; les voici:

— attendu que la profession d'enseignant au collégial comporte la responsabilité de maintenir sa compétence et la qualité de son acte professionnel,

— attendu que les collèges doivent répondre de la qualité de la formation collégiale et assurer leur développement institutionnel,

Recommandation 1

- **Une politique locale**

Que, selon des étapes et des modalités qui lui sont propres, chaque collège se dote d'une politique de perfectionnement des enseignant-e-s, dans le cadre d'une politique globale de développement des ressources humaines, qui s'articule sur l'analyse des besoins de perfectionnement identifiés:

— chez les individus,
— dans chaque discipline,
— dans chaque programme et
— pour l'ensemble de l'établissement;

Recommandation 2

- **Priorité à la profession**

Que, dans un objectif de valorisation de la profession d'enseignant, les collèges privilégient les projets de perfectionnement professionnel offerts à des enseignant-e-s de plusieurs disciplines;

Recommandation 4

- **Une démarche institutionnelle**

Que, dans l'application de leur politique de perfectionnement, les collèges s'assurent des contributions de la Direction des services pédagogiques, de la Direction des ressources humaines, des départements, de la Commission pédagogique (s'il y a lieu) et du Comité local de perfectionnement;

Recommandation 5

- **Ancrage dans le département**

Que les collèges forment des ressources dans chaque département pour identifier les besoins de perfectionnement des enseignant-e-s et susciter des projets de perfectionnement;

Recommandation 6

- **Aménagement du temps de travail**

Qu'à des fins de perfectionnement, les collèges envisagent l'aménagement du temps de travail des enseignant-e-s, permettant l'utilisation des jours et des semaines ouvrables en dehors des sessions d'enseignement, quitte à modifier le calendrier scolaire à cette fin;

Recommandation 7

- **Deux critères essentiels**

Que les collèges appuient les activités de perfectionnement qui, quelles que soient leurs formes, partent d'une analyse des besoins rencontrés par les enseignant-e-s et visent un réinvestissement des apprentissages dans l'activité professionnelle;

Recommandation 8

- **Support professionnel**

Que les collèges garantissent les ressources humaines nécessaires à l'identification et l'analyse des besoins de perfectionnement, à l'élaboration de projets de perfectionnement et à l'information des enseignant-e-s sur les activités de perfectionnement;

En bref, une véritable politique de perfectionnement peut exister:

— si le collège possède un projet éducatif (plan triennal de développement, etc.);

— si le collège possède déjà une politique globale de développement de ses ressources humaines;

— si la démarche mise en place pour l'instaurer prend en compte les services, les départements, la Commission pédagogique (s'il y a lieu) et les comités locaux de perfectionnement;

— si de l'aide est donnée aux départements pour identifier leurs besoins et susciter des projets;

— si les activités partent d'une analyse sérieuse et visent un réinvestissement dans l'activité professionnelle.

Voilà ce qui me semble des conditions facilitantes «sine qua non»!

Conclusion

Est-ce que de «véritables politiques de perfectionnement existent dans les collèges»? Déjà en 1986, on pouvait espérer une réponse positive, mais progressive. Qu'est-ce à dire?

Lorsque le rapport de la Fédération a été constitué, huit collèges prévoyaient une étape d'analyse de besoins. Par ailleurs 15 autres allaient un peu plus loin et je cite:

«Dans quinze (15) collèges, cependant, la politique donne une définition des finalités que doit poursuivre le perfectionnement et identifie parfois les retombées escomptées pour tel programme ou tel département. Ces collèges ont deux caractéristiques communes: on y dépense plus pour le perfectionnement que le décret ne le prévoit et la plupart d'entre eux sont situés hors des grands centres urbains. Éloignés des ressources universitaires et confrontés avec des problèmes de perfectionnement, les administrateurs et les enseignant-e-s de ces collèges décident de renoncer à leur quant-à-soi patronal et syndical, mettent de côté les contraintes du décret et concentrent leurs énergies à améliorer le fonctionnement de leur collège par une politique de perfectionnement mieux adaptée à leur réalité.

Phénomène marginal? Peut-être pas. Ces manifestations de concertation s'inscrivent dans un changement du climat organisationnel qui déborde la préoccupation du perfectionnement et qui est perçu par plusieurs agents du milieu collégial: on remarque une «décrispation» des relations entre les instances et entre les personnes, de nouvelles valeurs et de nouvelles attitudes touchant la réalisation personnelle au travail, ou un goût de réussir quelque chose, etc.

Il ne s'agit pas d'un revirement complet de situation, uniforme et simultané, à l'échelle du réseau. Il s'agit encore de quelques indices d'un changement de mentalités, fragile, qui, s'il se poursuit, s'effectuera de façon graduelle, variable d'un cégep à l'autre, d'un département à l'autre. C'est dans ce contexte que les nouvelles dispositions législatives sur le régime de négociation transfèrent au niveau local la responsabilité du perfectionnement. Le défi est maintenant de rapatrier cette marge d'autonomie et de l'utiliser pour le développement de l'établissement et des personnes qui y oeuvrent.»

Communication de
Paul CRÊTE
Directeur du personnel et secrétaire général
Cégep de La Pocatière

EN QUOI CONSISTERAIT UNE VÉRITABLE POLITIQUE DE PERFECTIONNEMENT [1]

Les employés veulent être traités comme des machines

Affirmation déplacée, direz-vous, pour attirer l'attention du lecteur. Titre choquant qui relègue l'employé au rang de Machin Chouette sans âme et sans coeur, sentant le métal froid et le bouton-poussoir, dramatisant les *Temps Modernes* de Chaplin. Pourtant tout aussi scandaleuse que puisse paraître cette assertion, elle est rigoureusement véridique. Je l'ai entendue de vive voix, sans clameur, avec une sincérité indiscutable de la part de personnes dites «raisonnables» et «pleines de bon sens». Mais comment l'expliquer? Pour les curieux, voici deux éléments de réponse.

Premièrement, combien d'argent votre organisation engloutit-elle annuellement dans l'entretien et la réparation de machines de toute sorte (machines à écrire, à traitement de textes, à photocopier, système de chauffage, etc.)? Comparez maintenant cette somme au montant que vous allouez à la formation et au perfectionnement des ressources humaines de votre entreprise. Si les sommes allouées au développement du personnel sont inférieures à celles consacrées à l'entretien des machines, dites-vous que vos employés sont sûrement jaloux et qu'ils veulent, à tout le moins, être traités comme ces machines. N'est-ce pas un désir légitime d'égalité! Si ces sommes sont sensiblement les mêmes, consolez-vous, vous traitez ostensiblement vos employés comme des machines. Enfin, si elles sont supérieures, n'en doutez plus, vous prouvez que la ressource humaine est la ressource la plus importante de votre organisation et qu'en bon gestionnaire, vous en prenez soin.

---

[1] Les citations et les tableaux sont extraits de l'étude sur la condition enseignante au collégial menée à la demande du Conseil des collèges en 1986. La citation «Je voudrais être traité comme une machine» est tirée du périodique «SOURCES» émis par l'E.N.A.P. à l'intention des administrateurs du secteur public.

Deuxièmement, comment réagiriez-vous si la situation suivante se passait dans votre organisation? (Au fait, n'est-ce pas chez vous que cela est arrivé?)

Depuis deux ans, le personnel d'un service se plaint de la chaleur excessive et de la sécheresse de leur local de travail sans fenêtre. Les responsables répondent qu'ils n'y peuvent rien (c'est la faute du locateur), que la situation n'est pas si terrible et qu'ils doivent se vêtir moins chaudement. Un bon jour de décembre, arrive, comme il se doit, une machine informatique devant faciliter le travail du personnel, accroître la productivité et les services à la clientèle. Une semaine après son entrée en service, la machine bloque, refuse de travailler faute d'un taux d'humidité adéquat. Sept soleils plus tard, comme un cadeau de Noël, un humidificateur est installé dans le local à la plus grande satisfaction ... de la machine qui ronronne depuis des milliers de bits joyeux.

Tout naturellement votre réaction ressemblerait sûrement à la leur: nous voulons être traités comme des machines, ont-ils spontanément entonné en choeur...

N.B. Si votre budget de formation et de perfectionnement est plus élevé que votre budget d'entretien et de réparation, écrivez-nous. Nous voulons vous connaître. (Jean Castonguay)

Une véritable politique de perfectionnement: la clé de l'avenir de la qualité de la formation assurée dans nos établissements repose dans du perfectionnement adéquat.

Voilà la pierre d'angle qui fera de nos cégeps demain des établissements recherchés pour l'enseignement qu'ils donnent ou des centres de la vétusté.

La motivation de nos enseignants pour le perfectionnement existe. À preuve, les professeurs de techniques de bureau qui se sont imposé une révolution technologique sans garantie d'aucune sorte au départ d'obtenir un quelconque soutien de nos collèges si ce n'est le budget de perfectionnement prévu aux conventions collectives.

La motivation existe aussi chez nos jeunes professeurs qui recherchent avidement une assistance pédagogique lorsqu'ils se retrouvent pour une première fois face à nos cégépiens. Elle existe aussi chez nos professeurs d'expérience qui ont besoin d'un ressourcement. La seule lueur d'espoir: **PERFORMA**.

La démotivation existe aussi chez nos professeurs qui sont laissés seuls par leur département, leur direction des services pédagogiques, leurs collègues ou qui se sont lassés...

Pourquoi 50 p. cent des enseignants de cégep ne participent à aucune activité de perfectionnement?

Parce que l'activité de se perfectionner ne correspond souvent chez eux qu'à un feuilletage de catalogue. On reçoit un dépliant sur un colloque. Tiens, ça m'a l'air intéressant, j'y vais.

Il n'y a pas d'analyse de besoins, que ce soit à titre individuel ou collectif, et pourtant il s'agit de l'étape première menant à l'établissement d'un programme de perfectionnement.

Cet état de fait est le résultat de la méfiance érigée en système entre nos administrations et les enseignants.

Cependant, nous ne bouclerons pas la boucle et rien ne pourra se faire sans que la confiance se rétablisse entre les deux cégeps dans le cégep.

Je crois plutôt qu'une véritable politique de perfectionnement pourrait être un outil de rapprochement dans nos collèges aux conditions suivantes:

— décentralisation totale des budgets provinciaux;

— décentralisation des budgets alloués à l'établissement par la convention collective au niveau des départements pour ceux qui accepteraient d'opérer dans le cadre d'une politique institutionnelle cadre et de faire rapport annuel du bilan au comité de perfectionnement institutionnel;

— possibilité pour le département d'affecter plus d'argent que le montant «conventionné» à même le budget de fonctionnement du département.

La politique institutionnelle cadre devrait préciser:

— l'obligation d'avoir effectué une analyse de besoins individuels et collectifs des membres du département;

— la reconnaissance de la formation acquise par la méthode internationale des U.E.C. plutôt que seulement par les crédits universitaires et ce, sous forme tangible ($);

— la facilitation du processus de formation par les stages en entreprises;

— l'instauration d'un système d'évaluation formatrice optionnelle;

— l'obligation de faire rapport de l'activité avec diffusion dans l'établissement si d'intérêt public;

— elle serait écrite par le comité de perfectionnement institutionnel;

— l'administration serait chargée de s'assurer du contrôle de l'application de la politique a posteriori et de fournir les ressources pertinentes pour répondre aux besoins identifiés;

— elle permettrait d'éliminer les irritants: la lourdeur de l'appareil décisionnel; la disponibilisation du temps requis; l'éloignement géographique; les sommes accordées; l'absence d'encadrement suffisant.

• Conclusion

Une nouvelle approche en gestion de la ressource humaine de nos collèges doit, au cours des cinq prochaines années, solliciter et obtenir un investissement équivalent de la part de toutes les composantes de nos établissements à celui consacré au cours des 20 dernières années au régime de relations du travail de nos collèges.

Le fer de lance de cette offensive devrait être l'attention portée au perfectionnement de nos personnels et plus particulièrement de nos professeurs.

Il y va de la qualité de la formation dans nos établissements.

RÉPONDANTS ENGAGÉS DANS UNE ACTIVITÉ DE PERFECTIONNEMENT, SUIVANT LE SECTEUR, LE SEXE, L'EXPÉRIENCE, LA SCOLARITÉ ET LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT

	RÉPONDANTS	N	%
Secteur			
Disciplines	115	51	44
Spécialisations	86	51	59
Sexe			
Masculin	135	69	51
Féminin	66	33	50
Expérience			
12 ans ou moins	104	59	57
13 ans ou plus	97	43	44
Scolarité			
16-17 ans	70	42	60
18-20 ans	125	56	45
Langue d'enseignement			
Français	164	91	55
Anglais	37	11	30

TABLEAU 87

RÉPARTITION DES ACTIVITÉS DE PERFECTIONNEMENT

Sur 102 = 100 %

	N	%
Performa	28	27
Cours régulier dans un établissement d'enseignement	39	38
Stage	4	4
Session de formation	19	19
Congrès, colloque ou conférence	35	34
Autre activité	16	16

RÉPARTITION DES ACTIVITÉS DE PERFECTIONNEMENT CHOISIES SELON LE TYPE D'ACTIVITÉS ET LE DOMAINE DE PERFECTIONNEMENT

		Domaine de perfectionnement						
Type d'activité		**Disc. ou spéc.**	**Micro-inf.**	**Pédagogie**	**Didactique**	**Plus d'un**	**Autre**	**Total**
		N	**N**	**N**	**N**	**N**	**N**	**N**
Performa		3	7	9	4	2	3	28
Cours dans un établissement		16	7	2	3	4	7	39
Stage		4	0	0	0	0	0	4
Session de formation		7	8	1	1	0	2	19
Congrès, colloque ou conférence		27	6	0	1	0	1	35
Autre activité		7	5	2	0	0	2	16
TOTAL	N	**64**	**33**	**14**	**9**	**6**	**15**	**141**
	%	**45**	**23**	**10**	**6**	**4**	**11**	**100**

OBJECTIFS POURSUIVIS PAR LES RÉPONDANTS ENGAGÉS DANS UNE ACTIVITÉ DE PERFECTIONNEMENT

Sur 102 = 100 %

	N	%
La compétence dans une discipline ou une spécialisation	57	56
Une formation générale	29	28
Une formation pédagogique	30	29
Une meilleure classification	13	13
La connaissance d'instruments d'apprentissage	32	31
La connaissance de méthodes d'évaluation	2	2
Un recyclage (nouvelle profession)	8	8
Un autre objectif	20	20

JUSTIFICATION DU PERFECTIONNEMENT SELON LES RÉPONDANTS QUI SE SONT EXPRIMÉS SUR CE SUJET

Sur 201 = 100 %

JUSTIFICATION	N	%
L'évolution des contenus	48	24
La présence croissante de technologie dans l'enseignement	30	15
Le désir d'une amélioration constante	24	12
La crainte de la stagnation	23	11
La transformation du monde étudiant	9	4

FACILITÉS CONSENTIES PAR LE CÉGEP AUX RÉPONDANTS ENGAGÉS DANS UNE ACTIVITÉ DE PERFECTIONNEMENT

	%
Libération de charge	7
Aménagement particulier d'horaire	19
Paiement des frais de scolarité	53
Remboursement des frais de séjour	13
Autres facilités	23

Communication de
Gaston FAUCHER
Responsable du perfectionnement
Cégep François-Xavier-Garneau

QUELQUES FONDEMENTS D'UNE POLITIQUE DE PERFECTIONNEMENT

Il faut aborder la question du perfectionnement des enseignants et des enseignantes avec modestie. D'abord parce qu'un point de vue individuel ne peut avoir qu'une portée limitée face à une question aussi complexe. Mais surtout parce que, face à l'histoire, celle des cégeps et du perfectionnement de ses personnels, l'humilité est plus près de la sagesse que toute autre attitude ou toute autre certitude.

En 20 ans, les cégeps et leurs personnels ont accumulé beaucoup d'expérience en matière de perfectionnement. Au fil de l'évolution de la conjoncture, ce dossier a cheminé à peu près comme un système en développement : il s'est adapté à l'environnement changeant des modèles pédagogiques, des con-

Les citations et les tableaux sont extraits de l'étude sur la condition enseignante au collégial menée à la demande du Conseil des collèges en 1986. La citation «Je voudrais être traité comme une machine» est tirée du périodique «Sources» émis par l'E.N.A.P. à l'intention des administrations du secteur public.

flits institutionnels et de réseau, des caractéristiques des enseignants, de l'évolution des programmes et des clientèles, des ressources des collèges et même des conjonctures politiques, il a franchi des étapes, on pourrait peut-être dire des stades: qu'on pense au problème posé par l'application du Règlement no 4, à la création de Performa, à l'arrivée des programmes de la Direction générale de l'enseignement collégial (D.G.E.C.), à l'effort d'expérimentation de maîtrises en psychopédagogie, etc.; il a évolué en inventant des solutions de plus en plus articulées et différenciées à des problèmes eux-mêmes de plus en plus complexes et diversifiés. Il a concerné de nombreux intervenants: ministères, Fédération des cégeps, les collèges eux-mêmes, les universités, les syndicats et leurs organisations, des personnels spécifiques (les conseillers pédagogiques surtout), et plus récemment, le Conseil des collèges. Aujourd'hui, tous les intéressés ont en quelque sorte leur «vérité» sur le perfectionnement. Il serait peu utile de prétendre ici en connaître ou inventer une autre.

Le mandat qui m'était confié portait sur les éléments de ce qui pourrait être une **véritable** politique de perfectionnement. J'ai à tort ou à raison pensé qu'il serait moins intéressant de discuter des constituantes pratiques ou des règles techniques d'une éventuelle politique. Je ne veux pas cacher non plus mon manque d'intérêt pour des objets aussi «technocratiques» dans le cadre d'un colloque comme celui-ci. Je m'intéresse aux idées motrices beaucoup plus qu'aux mécanismes concrets. Je propose donc de débattre de quelques considérations s'inscrivant dans l'ordre des principes, des idées maîtresses, qui doivent à mon avis se trouver quelque part dans la trame de fond d'une politique de perfectionnement et qui devraient en guider l'élaboration.

D'autre part, certains problèmes font présentement l'objet d'études particulières: pensons par exemple au perfectionnement pour les enseignants du secteur professionnel. Je n'essaierai pas en quelques lignes ou en quelques minutes d'exposé de traiter de questions par ailleurs bien documentées et approfondies de façon articulée et méthodique. Pour ces raisons, nous ne discuterons pas ici directement du perfectionnement professionnel, ni de Performa, si ce n'est pour les insérer dans le cadre des quelques considérations d'un autre ordre.

Je proposerai donc de réfléchir aux politiques à venir en reconsidérant les caractéristiques du personnel visé, en questionnant les objectifs fondamentaux du perfectionnement, en suggérant une perspective institutionnelle de développement des ressources humaines.

Caractéristiques du personnel enseignant

Une politique du perfectionnement doit tenir compte de la nature même de la clientèle touchée ou visée. Voilà bien un autre cliché, dira-t-on. Peut-être. Il me semble cependant qu'il y a matière à discuter de nos conceptions du personnel enseignant.

La majorité des enseignants ont entre 35 et 45 ans; leur traitement se situe ou se rapproche du sommet des échelles. Des travaux récents indiquent que leur scolarisation reconnue est élevée (sauf, bien sûr pour les enseignants du professionnel où la formation est sous-estimée parce que non reconnue ou mal reconnue), que leur expérience d'enseignement est aussi assez imposante.

Mais plus significatifs encore sont les autres faits que je veux porter à l'attention. D'abord, les quelque 10 000 enseignants actuels sont peu mobiles. Le marché du travail se prête mal à la mobilité pour les gens de cet âge, de ce type de formation et d'expérience. Et le chômage est toujours élevé à la ronde. On peut et on doit penser que l'ensemble de ce personnel est là pour y rester et y faire carrière. Nous vieillirons ensemble...

En second lieu, on ne peut ignorer que les enseignants investissent dans leur métier plus que jamais et dans toutes sortes de directions. Il n'y a jamais eu autant d'activités et de programmes de perfectionnement que maintenant. Et pourtant, ils ne suffisent pas aux besoins. La plupart de ces programmes ne donnent droit à aucune rétribution. Stage en entreprise, Perfectionnement collectif, Perfectionnement visant l'adaptation aux changements technologiques et disciplinaires, voilà autant de programmes qui accordent parfois (pas toujours) des libérations et jamais de compensation ou de récompense monétaire. Ils sont pourtant débordés. Le Certificat de perfectionnement en enseignement collégial (C.P.E.C.) de Performa, ce programme aux objectifs assez restreints et déjà vieux de 15 ans, continue d'être fréquenté même dans des collèges où il est implanté depuis longtemps; on y retrouve souvent des personnes ayant déjà complété un premier certificat et n'ayant droit à aucune reconnaissance dans leur échelle de traitement pour les activités suivies. De même, il n'y a jamais eu autant de projets de recherche, de productions pédagogiques, de projets de développement pédagogiques et institutionnels émanant des enseignants. Les colloques et conférences à portée pédagogique et disciplinaire voient leur fréquentation augmenter à chaque année et plusieurs enseignants payent de leurs poches une partie ou la totalité du coût de leur participation. Ce ne sont pas là des comportements et attitudes de personnes qui projettent de quitter l'enseignement, mais plutôt des indices qu'elles croient en ce qu'elles font et qu'elles en vivent psychologiquement. Enseigner au cégep, c'est leur métier!

Dans le même ordre d'idées, il faut souligner qu'au cours des dernières années, le personnel des collèges, enseignants en tête, s'est mis à la page des changements technologiques avec un zèle et une efficacité qui n'ont pas de pareils. Dans mon propre milieu, au cégep F.-X.-Garneau, j'ai vu plus de 200 enseignants s'inscrire et participer sur leur temps de loisir à une, deux, trois, parfois même quatre et cinq activités de perfectionnement sur divers aspects de l'utilisation de l'ordinateur en contexte pédagogique. Quand on considère que notre collège compte environ 260 enseignants équivalents temps complet (E.T.C.), que plusieurs avaient déjà une formation en informatique, que plusieurs aussi sont allés étudier dans d'autres établissements sur les mêmes objets, cela finit par constituer un dossier impressionnant. Je sais que des cheminements équivalents ont eu lieu dans plusieurs autres cégeps que je peux nommer, que vous pouvez nommer. Il est vrai que certains facteurs facilitants, dont le programme Performa, ont contribué à rendre ces choses possibles. Mais où dans la société québécoise existe-t-il un équivalent? Quelle autre institution, publique ou privée, a connu la même capacité d'adaptation et le même effort de mise à jour autonome de la part de ses employés?

Au bilan, il faut constater l'évidence, une évidence peu connue, ou plutôt peu reconnue, et qui contredit ces préjugés répandus que certaines gens à courte vue ont parfois intérêt à entretenir: nous sommes maintenant en face d'un véritable corps enseignant, qui a son expérience et ses caractéristiques propres, dont la qualité et la compétence professionnelles ont peu d'équivalent dans n'importe quelle sphère de la société québécoise. Dans cette même mesure, ce personnel constitue aussi un riche bassin de ressources à connaître, à reconnaître et à utiliser. Beaucoup de problèmes de relations de travail, de gestion de personnel, d'élaboration de politiques, de perfectionnement ou autres seraient plus faciles à résoudre si l'on bâtissait sur une telle base. Je ne veux pas tomber ici dans l'angélisme ni faire une apologie sans nuances des enseignants de collège. Je sais, nous savons tous, qu'il y a des problèmes, des possibilités d'amélioration. Mais je crois que l'on est plus près d'une vérité efficace à supporter l'édification de l'avenir si l'on admet la richesse et la qualité de ces ressources.

À tout événement, une politique de perfectionnement devrait tenir pour acquis la grande qualité de ce personnel et s'y appuyer. Elle devrait avoir des visées à moyen et à long termes qui tiennent compte des conditions requises pour maintenir et développer sans cesse cette compétence collective en même temps que celle des individus. Il n'y a pas d'établissement qui puisse réussir à croître et à s'affirmer sans reconnaître et mettre en valeur la compétence de son personnel. Qui pourra convaincre la population de venir au cégep si les cégeps donnent à penser ou laissent faire ceux qui disent que leur personnel n'est constitué que de gens plus ou moins incompétents et paresseux, assis sur la sécurité d'emploi et les textes de la convention collective. Nous serions bien la seule entreprise qui prétend se développer en discréditant ses ressources aux yeux de ses clients éventuels.

Une dernière remarque s'impose sur le personnel enseignant. Au cours des dernières années, pour des raisons que nous sommes tous en mesure de comprendre, presque toutes les énergies ont été mobilisées par le perfectionnement au secteur professionnel de l'enseignement collégial. Tous les programmes ou presque sont conçus et «priorisés» pour soutenir l'évolution des programmes et des disciplines du secteur professionnel. Ce faisant, n'a-t-on pas mis en veilleuse le fait que les enseignants du secteur général ont aussi des problèmes et des besoins de perfectionnement. En y réfléchissant bien, on peut constater que les enseignants du secteur général sont plus âgés et plus anciens. Leurs problèmes de mises à jour disciplinaires et leur besoin de prendre un peu d'air par rapport à leur pratique quotidienne d'enseignement deviennent chaque jour plus criants. On ne pourra plus mettre en place de politique de perfectionnement un peu sérieuse sans tenir compte aussi des besoins propres aux disciplines et aux enseignements dans ce secteur.

Du perfectionnement, pourquoi?

Que faut-il donc présenter à ces personnels pour les intéresser au perfectionnement? Ou, inversant la question, pour quels motifs une telle personne consacrerait-elle des énergies à se perfectionner?

Soulever une telle question, c'est remettre en cause les incitations les plus habituelles au perfectionnement. Quand on se situe au sommet des échelles salariales, il n'y a pas vraiment d'indicatif monétaire qui puisse constituer une motivation durable à moyen et à long termes. Des gens très scolarisés n'ont pas non plus beaucoup de stimulation à trouver dans l'accumulation de crédits universitaires, surtout s'ils sont sans lien véritable entre eux, lien qui leur viendrait d'un programme organisé ou d'une problématique de perfectionnement définie.

On peut douter que le perfectionnement dit technologique rallie et mobilise l'intérêt des enseignants à long terme. Le problème que pose ce type de perfectionnement est bien connu. Il a tendance à s'imposer comme d'évidence et toujours avec un certain caractère d'urgence, surtout depuis l'arrivée de l'informatique. Mais, justement à cause de son caractère d'urgence et de ses visées à court terme, il est constamment à refaire comme sont modifiées sans cesse les machines qui l'appellent au départ. L'aventure de plus en plus frustrante que sont en train de vivre des enseignants dans plusieurs disciplines du professionnel parle de soi. Après avoir appris à la sauvette ce qu'il fallait pour enseigner les disciplines de la bureautique, par exemple, on doit maintenant reprendre beaucoup de cette formation pour l'adapter à de nouvelles machines, à de nouveaux besoins, comme les télécommunications et le courrier électronique, etc. Et on commence à vivre avec la perspective de tout recommencer dans cinq ou six ans. Si les changements technologiques ne sont pas sur le point de s'arrêter, il est maintenant clair que les adaptations à court terme, ne s'appuyant pas sur des bases générales solides, sont génératrices de dépenses inutiles en ressources financières et en énergies humaines, sans parler de la frustration et du découragement qui les accompagnent. Ce qui étonne le plus quand on évalue les dernières années, c'est que ces enseignants aient tenu le coup, tellement était difficile la tâche à accomplir.

Le perfectionnement lié à la survie professionnelle à la petite semaine ne peut intéresser personne à long terme, pas plus que celui dont l'intérêt ne reposerait que sur les crédits ou la scolarité. Quand on a entre 35 et 50 ans, que l'on est bien scolarisé et que la perspective de demeurer enseignant est la plus réaliste (par goût, par passion ou par obligation), que la sécurité d'emploi, aussi volatile qu'elle soit, confère une relative confiance de conserver son boulot si on le veut, pourquoi donc chercherait-on du perfectionnement? La réponse est à la fois simple et inéluctable. Pour trouver un sens à cette carrière, pour trouver plaisir et raison de vivre en enseignant. Pour bâtir au fil des ans des raisons d'aimer son métier. Je ne crois pas me tromper en affirmant que les professeurs d'aujourd'hui sont et seront dans l'avenir beaucoup plus intéressés par le sens de leur métier que par n'importe quel incitatif financier ou académique.

Un des drames du travail et de l'évolution dans le réseau collégial, c'est qu'aucune idée du rôle des collèges, de l'éducation, du métier d'éducateur ou d'enseignant n'existe plus vraiment. Les modèles, les théories, les conceptions, les philosophies sont tellement absentes que bien malin serait celui ou celle qui réussirait à identifier deux écoles de pensée qui s'affrontent ou sont débattues dans son milieu. Il y a tellement peu d'idées, qu'on ne peut même pas savoir sur quoi l'on n'est pas d'accord.

Une politique de perfectionnement devrait aider les enseignants à dépasser les gestes plutôt techniques et mécaniques des pratiques quotidiennes pour les réinsérer dans des problématiques philosophiques, sociales, éducatives. Elle devrait s'articuler sur des idéaux, des valeurs, des conceptions, des principes qui confèrent sens et valeur au métier, qui le définissent et en intègrent les composantes en un tout minimalement cohérent à court, moyen et long termes. Il faut remettre les idées au pouvoir, les gens à idées au pouvoir, le métier d'éducateur en valeur. Pour cela, je consentirai sans doute à investir pendant les 20 prochaines années.

En ce domaine, il convient de mentionner et de déplorer la contribution plutôt faible et quasi destructrice des universités. Après 20 ans de vie, le réseau collégial doit toujours déplorer l'ignorance incroyable des universités à l'égard de l'enseignement collégial. Responsables de la formation des maîtres, celles-ci n'ont pas réussi à développer ni des compétences, ni des programmes adaptés à la formation des maîtres au niveau collégial. La seule qui se soit vraiment compromise, l'Université de Sherbrooke, l'a fait à son corps défendant pendant plusieurs années, et encore, sans jamais y engager son corps professoral, l'enseignement dispensé dans le C.P.E.C. étant défini et donné à l'extérieur de ses murs. Par la suite, elle a trouvé son intérêt dans ce programme, la clientèle y grandissant à chaque année. Qu'on ne se méprenne pas, je ne veux pas faire le procès des universités, ni affirmer que l'Université de Sherbrooke n'a rien fait d'intéressant. Je déplore seulement le fait que même à cette dernière il n'existe toujours pas d'unité d'enseignement et de recherche tournée vers le collégial, qu'aucun modèle, qu'aucune théorisation des pratiques de ce niveau n'y existe, pas plus que dans les autres établissements universitaires. Il est vrai que depuis quelques années ces dernières ont fait face à des difficultés financières dramatiques. Pour survivre, elles ont, entre autres choses, mis en place de nombreux programmes destinés à attirer des clientèles. Le problème semble être qu'elles s'en tiennent là et qu'elles ne contribuent pas vraiment au développement de modèles d'éducation ou d'enseignement-apprentissage applicables au collégial. C'est comme si ce réseau ne devait compter que sur lui-même pour définir sa voie, soutenir et guider ses professionnels de l'enseignement.

Vivement un organisme qui prenne en charge et soutienne la recherche et le développement du réseau collégial dans ses dimensions sociales, éducatives et pédagogiques. Le temps est venu pour la création d'un Institut collégial et la preuve de sa pertinence, de sa nécessité même, n'est plus à faire. Voilà un levier et une composante d'une politique de perfectionnement pour les collèges! Un tel organisme ferait la jonction entre les pratiques pédagogiques, la recherche et le développement qui nous intéressent et nous caractérisent!

Un pôle d'intégration

Actuellement, le perfectionnement est matière de décision individuelle. Chacun et chacune décident de s'inscrire à tel cours, de participer à telle conférence, de poser leur candidature à tel concours offrant des possibilités de perfectionnement. Au terme de ces activités, ils retournent dans leur département et continuent à donner des cours comme si rien ne s'était passé. En tout cas, c'est ce qui se passe du point de vue de l'établissement. Celui-ci n'asssure aucun suivi ni aucun contrôle sur les objectifs du perfectionnement des enseignants ni ne fixe de priorités pour guider leurs choix.

Les conséquences de cette situation sont évidentes. L'établissement exploite mal les bénéfices qu'il pourrait tirer des activités de perfectionnement de ses personnels ou en tout cas il ne sait pas vraiment à quoi elles peuvent servir dans le cadre de son développement. D'un autre côté, il ne met pas en valeur les efforts de ces personnels. Ces derniers sont plus ou moins conscients que leurs efforts n'intéressent pas leur établissement et font ce qu'ils jugent le plus intéressant pour eux personnellement ou, au mieux, le plus pertinent dans le cadre des exigences de leur programme d'enseignement. Le sentiment d'appartenance ne trouve pas là un terrain très propice pour se développer et donner ses fruits.

Depuis quelque temps, les collèges commencent à réaliser que les démarches de perfectionnement individuel peuvent jouer à l'encontre d'objectifs prioritaires de l'établissement. Il faut cependant déplorer que la seule solution visible trouvée consiste à vouloir reprendre plus de contrôle sur l'enveloppe budgétaire consacrée au perfectionnement en vertu des dispositions des conventions collectives. Si le premier aspect que l'on met de l'avant est celui des relations de travail, il n'y a pas beaucoup de chance de trouver autre chose qu'un conflit de travail. Il me semble qu'un problème de développement institutionnel ne peut se réduire à une question de juridiction administrative. Aussi importante qu'elle puisse être en un certain contexte, cette seule perspective est inefficace et stérile sur le fond des enjeux.

Une politique de perfectionnement doit reposer sur la nécessité d'avoir du personnel compétent et sur la reconnaissance a priori de la valeur de ce personnel. Deuxièmement, elle doit chercher à le faire participer aux objectifs et à la valorisation de l'établissement lui-même. C'est donc au nom de certains principes et de certains objectifs de développement qu'un collège doit intervenir dans le perfectionnement et peut espérer solidariser son personnel.

Considérons maintenant le point de vue de ces enseignants dont nous disions plus haut qu'ils constituent un bassin de ressources compétentes et stables. Ces derniers ont sans doute déjà acquis et consolidé une certaine forme d'appartenance à leur établissement ou au moins à cette composante que constitue le département. Plusieurs sont maintenant sensibilisés aux problèmes que posent des politiques de perfectionnement qui ne comportent pas de priorités institutionnelles. Les gens qui considèrent le perfectionnement comme un avantage social individuel ont de moins en moins d'audience en présence de collègues obligés par leurs programmes de consacrer beaucoup de temps et d'efforts pour tenir le coup et être à la hauteur des nouvelles exigences de leurs enseignements.

Par ailleurs, ces enseignants sont de plus en plus conscients qu'ils feront carrière dans un cégep particulier. Ils s'identifient peu à peu à cette boîte où ils travaillent, à leur milieu, à leur région, etc. S'il doit exister un lieu pouvant accorder reconnaissance et valorisation à leur vie professionnelle, à leur amour du métier et des élèves, c'est bien le cégep où ils oeuvrent.

Il me semble que le lieu pouvant intégrer des objectifs professionnels, des besoins collectifs et individuels dans un ensemble signifiant et efficace est bien le cégep d'appartenance. C'est pourquoi je crois qu'on serait bien inspiré de penser le perfectionnement dans une perspective de **développement institutionnel** et dans le cadre d'une **politique de développement des ressources humaines**. Les milieux anglophones d'enseignement collégial sont familiers avec ce genre de perspective où les programmes de perfectionnement, de recherche et de développement convergent dans un cadre de développement institutionnel. Cela comporte l'avantage de joindre les efforts individuels et de groupe, de forcer les établissements à choisir et à prioriser des cibles d'action et de développement, et de permettre aux individus de savoir, non seulement dans quel sens l'établissement veut aller, mais aussi comment ils peuvent s'inscrire dans son développement. De plus, une véritable politique de développement des ressources humaines reconnait la valeur du perfectionnement et cherche à en optimiser les retombées. Le fait de permettre à une personne qui est allée chercher des compétences de les rendre disponibles à l'ensemble du milieu met en valeur le travail et la compétence. Dans un tel cadre, beaucoup de choses deviennent possibles à peu de frais. Une réorganisation des ressources actuellement disponibles pourrait suffire à donner vie à de telles politiques dans les collèges. Si l'on décentralisait vers les collèges certains programmes actuels, si l'on assouplissait certaines règles existantes dans d'autres programmes, on aurait déjà ouvert bien des possibilités. Dans nos collèges, il faudrait apprendre à évoluer de nos pratiques de **gestion des ressources humaines** actuelles vers de véritables politiques de développement de ces mêmes ressources. Le reste est question de temps et de crédibilité gagnée sur le terrain au jour le jour. Et des mesures de départ, comme l'élaboration soutenue par le collège d'un plan de perfectionnement au niveau départemental, peuvent y contribuer pour beaucoup.

Bref, une politique de perfectionnement doit s'axer sur la reconnaissance du personnel et de ses compétences indéniables, sur la mise en valeur de ces dernières; elle doit se bâtir sur des idées, des idéaux et des modèles d'éducation qui transcendent les gestes quotidiens et leur donnent sens; elle doit s'axer sur le développement des ressources humaines dans un cadre de développement institutionnel au niveau de chaque collège. Elle doit rendre les collèges responsables du développement en compétence et en motivation de leur personnel et leur donner les moyens d'assumer progressivement cette responsabilité.

G. Les indicateurs de la qualité

PROBLÉMATIQUE

De plus en plus, en dehors du milieu, on pose la question de la qualité de l'enseignement, de la qualité des diplômés, de la qualité des services. Après vingt ans de construction, de mise en place du réseau, le contexte invite à une plus grande préoccupation d'excellence et de qualité.

À quoi reconnaîtra-t-on qu'un cégep est de qualité?

Communication de
Jacques DUFRESNE
Président
Agora

LE GUIDE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

J'ai une chose à vous dire, ou plutôt une proposition à faire aux cégeps représentés dans cette salle. Moyennant une somme de 10 000 $ par établissement, je serais en mesure de publier un guide de l'enseignement collégial dont le public serait parfaitement satisfait. Une avalanche de règles internes, destinées avant tout à rassurer les professeurs et à accroître le pouvoir de leurs syndicats, a créé dans les collèges une situation telle que l'évaluation paraît impossible. J'entends démontrer qu'en dépit de ces règles internes, il serait aussi facile d'évaluer les cégeps que de classer des hôtels ou des restaurants.

Voici comment je procéderais. Je retiendrais un certain nombre de critères: beauté du cadre physique, richesse des contenus, satisfaction des employeurs, etc. que je pondérerais ensuite selon le bons sens, tout simplement. Il est clair par exemple que les résultats des anciens à l'université auraient plus d'importance que les mécanismes de nomination du directeur général.

Voici quelques exemples de critères. Je commence par les plus concrets; mais voici d'abord une importante précision. Les cégeps ne sont actuellement ni privés ni publics. D'un certain point de vue, ils cumulent les avantages des deux systèmes, (liberté comme dans le privé, surtout dans le cas des professeurs, et sécurité, comme dans le public); d'un autre côté, ils cumulent les inconvénients des deux mêmes systèmes, (irresponsabilité de l'État en ce qui concerne l'octroi des diplômes et absence de lois du marché qui pourraient avoir un effet compensatoire). Dans l'ensemble, ce manque de cohérence est un facteur de médiocrité. On notera que la méthode que je propose s'applique à la situation actuelle et est rendue nécessaire par elle. S'il existait un bon système d'examens nationaux, il suffirait d'analyser les résultats des étudiants pour obtenir un guide qui serait sans doute meilleur que celui que ma méthode rendrait possible si on avait le courage de l'appliquer.

Le cadre physique

• L'architecture

Oxford, Cambridge, Harvard, La Sorbonne, l'université de Heidelberg, les monastères qui ont civilisé l'Europe... Tous ces lieux sont beaux et situés dans des sites inspirés et inspirants. Ils sont des modèles. En prenant le campus de Cambridge comme critère, avec la cote 10, quelle cote conviendrait à chaque cégep? Dans la région de Montréal, à cause notamment de l'espace libre qui l'entoure le cégep Bois-de-Boulogne aurait sûrement l'une des meilleurs cotes. Tiens! À Québec, le cégep de Sainte-Foy, à cause de la vue sur les Laurentides, serait assez bien noté, moins bien toutefois que le campus Notre-Dame-de-Foy.

Du cégep de Matane, on ne voit pas la mer, qui est le charme, l'âme et la vie de cette région. Quelle erreur!

• L'aménagement intérieur

Certains lieux favorisent la réflexion, d'autres l'interdisent littéralement. Ce n'est pas parce qu'il entre beaucoup de subjectivité dans ces jugements qu'il faut y renoncer. J'ai donné récemment une conférence au pensionnat d'Outremont à Montréal. Ce lieu, incontestablement, est propice à l'étude. On le sent dès l'entrée. Je lui donne la cote 9. Il me serait assez facile ensuite de situer chaque cégep par rapport à cette cote.

• L'art de vivre

J'appelle art de vivre à l'intérieur d'un établissement l'ensemble des règles et des manières qui marquent les rapports des étudiants entre eux, puis ceux des étudiants avec les professeurs, etc.

Mauvaise note aux collèges où l'on entend partout de la musique. Bonne note à ceux où le bruit appelé musique est confiné à des lieux spécialisés.

J'ai commencé ma carrière dans l'enseignement au collège Saint-Ignace, qui occupait alors, vers 1966, les locaux de l'actuel collège Mont-Saint-Louis. L'un des bons souvenirs que je garde de cette expérience c'est le repas que les professeurs prenaient ensemble dans ce qui avait sans doute été le réfectoire des pères. Au cégep cette agréable convivialité fut remplacée par des réunions syndicales qui, en très peu de temps, divisèrent le corps professoral. Je donnerais une bonne note aux établissements où les professeurs des diverses disciplines ont de nombreuses occasions et agréables occasions de se rencontrer. Ce qui m'amènerait à donner une mauvaise note à ceux dont les horaires sont aménagés de façon telle que les rencontres de ce genre sont impossibles.

N.B. Dans cette section consacrée à l'art de vivre, la liste des éléments significatifs pourrait être très longue. De vénérables critères, dont la tradition des collèges classiques, nous incitent à penser que le groupe humain idéal se situe autour de 500 membres. Je donnerais une mauvaise note aux cégeps qui s'éloignent trop de cette norme. Je pourrais cependant donner une excellente note aux gros cégeps ayant trouvé le moyen d'opérer des regroupements d'environ 500 personnes.

• L'administration

Je commencerais mon évaluation d'un établissement par une longue discussion avec le directeur général. J'aurais par devers moi une liste de questions:

— Ce directeur général est-il identifié à son établissement au point d'être aussi heureux de sa réussite — ou malheureux de ses échecs — que s'il s'agissait de sa propre entreprise?

— A-t-il les qualités personnelles et les moyens administratifs requis pour donner un style à son collège? Sous-questions: est-il énergiquement soutenu par son conseil d'administration ou, au contraire, doit-il constamment ruser pour s'imposer auprès des diverses factions dont il dépend?

— Combien de directeurs généraux le collège a-t-il eus depuis sa fondation, quelle continuité y a-t-il eu entre eux?

— Le directeur actuel est-il une personne cultivée, capable d'exercer un leadership intellectuel ou, au contraire, un simple gérant d'immeubles et de conventions collectives?

L'analyse des réponses à ces questions me permettrait de faire correspondre une cote à la fonction de directeur général.

• Le conseil d'administration

Pour ce qui est du conseil d'administration, je vérifierais au moins une chose: est-ce que les membres sont prestigieux et engagés au point qu'il puisse en résulter un sentiment de fierté pour le personnel et l'assurance qu'en cas de défi majeur il pourrait compter sur des personnes ayant le goût et l'habitude de la réussite?

• Les professeurs

Voici quelques-unes des questions auxquelles je chercherais réponse:

Combien ont encore le feu sacré? C'est une chose dont on peut se rendre compte en une conversation de dix minutes. On pourrait ensuite comparer cette évaluation subjective avec les résultats de l'analyse d'indicateurs indirects: participation aux réunions du département, à des colloques, ponctualité, articles et livres publiés. Tout le monde sait qu'un professeur consciencieux prépare bien ses diapositives quand il en utilise, qu'il s'assure avant les cours que les appareils dont il aura besoin sont disponibles, etc. Ces indicateurs indirects sont beaucoup plus fiables qu'on ne le croit.

Combien ont un doctorat, une maitrise?

Combien ont été engagés moins en raison de leur compétence qu'en raison de leurs affinités idéologiques avec les groupuscules au pouvoir dans les départements? La convergence de diveses méthodes, dont l'analyse de procès-verbaux des réunions des comités d'engagement, me permettrait de trouver des réponses étonnamment précises.

Quelle est la moyenne d'âge? À quoi ressemble la courbe des âges?

Quelle est l'importance du syndicat par rapport à celle des regroupements plus pédagogiques de professeurs? À quelle centrale le syndicat est-il affilié?

Quel a été le discours officiel du syndicat au cours des dix dernières années?

• Les programmes

Ici une question fondamentale:

Le collège a-t-il un programme, ou chaque professeur fait-il ce qu'il veut dans le cadre très vague des programmes officiels du Ministère?

Si le collège a un programme, que vaut-il? Mes critères ici seraient ceux de 98 p. cent des citoyens éclairés du Québec, lesquels estiment qu'il est essentiel, par exemple, que les étudiants lisent quelques pièces de Molière et s'initient à Platon, Descartes, Rousseau et Nietzsche.

Je n'exigerais pas que tous les étudiants voient le même programme de la même manière. Je mettrais au contraire la meilleure cote au collège qui saurait adapter la pédagogie et les contenus aux aptitudes des divers groupes d'étudiants. On peut sans doute révéler l'essentiel de l'oeuvre de Pascal à tous les étudiants. Dans certains groupes du professionnel toutefois, il vaudrait mieux présenter Pascal à travers sa machine à calculer qu'à travers ses considérations sur la misère de l'homme incapable de rester seul dans sa chambre.

• L'évaluation des étudiants

La correction anonyme des examens — et, en premier lieu, l'existence de ces derniers — serait ici le critère fondamental. À défaut d'un tel critère, je saurais très bien comment procéder pour savoir si le rituel des plans de cours est autre chose qu'une manoeuvre de camouflage du laisser faire.

Bien entendu, je consulterais les listes occultes des universités et je ferais une enquête auprès des employeurs. Ces derniers ont souvent, sur tel ou tel programme des cégeps, une opinion d'une étonnante clarté.

• L'évaluation des enseignants

Dans ce cas, je serais obligé d'inverser mon système de notation, c'est-à-dire de partir de la règle 0, et d'accorder ici et là quelques maigres points aux établissements qui parviennent à surmonter le triple handicap: l'absence d'inspection, l'absence d'examens communs rendant les comparaisons possibles, et des conventions collectives mettant le professeur à l'abri de tout regard, même discret.

• Conclusion

Mon but était de démontrer qu'en matière d'évaluation c'est le courage qui fait défaut et non les critères et les moyens financiers pour les appliquer.

Question: Je suis professeur de français. Dans mon cégep, un groupe de professeurs de mon département viennent de proposer que quelques grandes oeuvres, certaines pièces de Molière notamment, soient obligatoires. Notre proposition a été rejetée par la majorité. Que faire?

Réponse du conférencier: Un coup de poing fracassant sur la table, présenté comme un message destiné au ministre de l'Éducation.

Communication de
Roger FROT
Président-directeur général
Centre de gestion de projets et d'évaluation de programmes ltée

L'AVENIR DES CÉGEPS: DES VOIES PLUS CONTRAIGNANTES

La remise en question du mode d'action des systèmes éducatifs est un phénomène généralisé dans les économies avancées. En France, la réforme complète du système éducatif, amorcée depuis 1975, devrait être achevée en 1988. L'objectif fondamental étant de «réaliser une éducation de qualité pour tous» dans un système permettant la sélection des meilleurs et la promotion de tous»[1]. De même, depuis plusieurs années la Grande-Bretagne multiplie les initiatives, axées sur la qualité, en vue de parvenir à un enseignement adapté à la réalité socio-économique. Adoptant «une perspective principalement économique et collective, plutôt qu'humaniste et individuelle», le rapport «A Nation at Risk», commandé par le gouvernement fédéral américain, vise, lui aussi, des objectifs fondés sur la qualité, par suite de l'enjeu sous-jacent, décisif qui est de demeurer en pointe de ligne «comme force économique dans l'économie mondiale au XXI^{e} siècle»[2].

Évolution des rapports entre structures de production et système d'enseignement

Il est reconnu et généralement admis que «l'évolution des niveaux moyens de scolarisation, l'évolution de l'organisation du système d'enseignement et des fonctions qu'il doit remplir vont de pair avec l'évolution plus générale de la société»[3].

Tout progrès technologique enclenche un processus de transformation de la structure de production et de l'organisation sociale qui implique le système éducatif.

La croissance de la productivité due à la mécanisation et à l'automation a entraîné la déqualification du travail humain par suite de la division des tâches et a engendré les déplacements de la main-d'oeuvre du secteur agricole vers le secteur industriel puis vers le secteur des services.

L'élévation graduelle des taux de scolarisation dans les pays industrialisés, la formation scolaire plus poussée, la formation technique, la démocratisation de l'enseignement, la durée de la scolarité, tous ces facteurs coïncident avec les transformations de la structure de production des économies avancées, et c'est dans ce cadre que s'inscrit le développement hypertrophié du secteur tertiaire par rapport aux secteurs primaire (agriculture et exploitation des ressources naturelles) et secondaire (industrie). La société actuelle se caractérise donc par l'augmentation d'un secteur constitué de «cols blancs»[4], secteur défini comme non productif et qui comprend l'administration, le commerce de détail, les services sociaux, la finance, les transports, etc.

---

[1] Conseil supérieur de l'éducation — Jacques DE LORIMIER, **Des stratégies pour la qualité de l'éducation en France: réforme du système et pédagogie différenciée,** Québec, Études et documents 3, p. 1.

[2] Conseil supérieur de l'éducation — Arthur MARSOLAIS, **Des stratégies pour la qualité de l'éducation en Grande-Bretagne et aux États-Unis,** Québec, Études et documents 2, p. 35.

[3] Raymond Duchesne dans **Les enjeux du progrès,** Presses de l'Université du Québec, 1984, p. 123.

Certains auteurs dont Richta, anticipent, ainsi que le rapporte Raymond Duchesne dans la description et l'analyse qu'il fait de l'impact des «développements techniques (sur le) travail humain et (la) structure sociale»[5], l'avènement d'un secteur quaternaire qui serait, dans l'avenir, celui de la recherche scientifique et du développement technique. La production automatisée n'étant plus exclusivement subordonnée à la force simple de travail des individus, il est à prévoir que l'activité intellectuelle et l'activité manuelle, autrefois dissociées dans le travail industriel, opéreront à nouveau leur jonction au sein de tâches qui, selon Richta, interpelleraient l'intelligence.

Ce nouveau mode de production impliquera, toujours selon cet auteur, une réforme des systèmes d'enseignement des sociétés avancées. La croissance du nombre d'étudiants se poursuivra en même temps qu'une réforme de la nature et des méthodes de l'enseignement sera entreprise afin de doter les étudiants d'une formation technique spécialisée ajustée au marché du travail. Les établissements seront mieux adaptés à l'éducation des adultes et au recyclage des victimes du chômage technologique et l'enseignement lui-même devra s'ajuster aux nécessités et aux contraintes de la vraie vie de même qu'un renouvellement des pédagogies devra être envisagé.

Ainsi, sous la pression des transformations de la structure de production, l'école est amenée à s'ajuster à l'évolution du marché du travail en adaptant l'enseignement et la formation au caractère temporaire ou cyclique du chômage technologique et en formant les futurs travailleurs de manière à leur permettre de s'intégrer dans ce mode de production qui caractérise la société postmoderne, et qui implique la nécessité de préparer les populations à faire face aux déplacements et à passer dans un autre secteur d'emploi en expansion lorsque la mécanisation se substitue à la main-d'oeuvre d'un secteur occupé.

Un système d'enseignement sans qualité dans un milieu dégradé

La qualité et l'excellence, ce leitmotiv à la mode qui se banalise à force de hanter les discours, ce n'est point au niveau du dire qu'il doit être éprouvé mais bien au niveau de la performance. La réalité économique, qui se matérialise dans une productivité qui plafonne depuis une décennie et dans l'accumulation de déficits gouvernementaux qui semblent irréversibles, le tout sur la toile de fond d'un environnement dégradé et désormais sans qualité, constitue une source d'inquiétude tant pour les gouvernements que pour les patrons ou les syndicats. Les licenciements collectifs, les fermetures d'usines, les faillites d'entreprises, les baisses de salaires de certains groupes de travailleurs, sont autant d'indicateurs des effets néfastes d'un fléchissement ou, pour le moins, d'une stagnation de la productivité.

Les recherches[6] sur les causes, notamment celles visant la main-d'oeuvre, relient l'absence de productivité à une insatisfaction au travail repérable dans le taux de roulement élevé dans certains secteurs d'emploi, dans l'absentéisme, dans le faible rendement, dans le sabotage industriel, et dans la dégradation de la santé. C'est donc à tous les niveaux que les acteurs des instances économiques politiques, syndicales cherchent à colmater la brèche en misant sur la qualité : qualité de la vie au travail, qualité des relations entre travailleurs et patrons, qualité de la technologie, qualité du stock de capital, qualité de la main-d'oeuvre et qualité du produit fini.

Dans ce contexte, les établissements d'enseignement sont directement interpellés. «Mesurer la réussite scolaire» titrait le journal le Monde, le 20 octobre 1987, jetant à ses lecteurs que «l'échec scolaire coûtait 100 milliards de francs» et suggérant des mécanismes de contrôle de la qualité. De même, portant un regard sur «les cégeps vingt ans après» la revue *Recherches sociographiques*, parue en 1986, présente un condensé du discours social en matière de critiques visant ce type d'établissement.

Dans un article intitulé «Tensions et tendances», Louise Corriveau décrit les impasses et les contradictions qui noyautent ce milieu institutionnel :

«Tiraillé entre le marché du travail, les développements et la nécessité d'une formation large et polyvalente, l'enseignement professionnel cherche son créneau. Comment déterminer, pour chacun des programmes, dans chacun des cours, cette formation fondamentale, de base, large, polyvalente, adaptée au marché du travail, à la fine pointe des technologies, qui permettrait à la fois l'insertion rapide sur le marché du travail et l'accès sans heurts à des diplômes universitaires? Et ce, alors qu'il n'y a même pas, ni au niveau local, ni au niveau national, de structure de programme»[7]

Observant, par ailleurs, que 52,5 p. cent des étudiants inscrits en sciences humaines, voie de l'enseignement général donnant accès à l'université, n'y aboutissent pas, elle identifie les contradictions et les incohérences du système en relation avec le système universitaire. Elle conclut à la nécessité de redéfinir la formation préuniversitaire, les candidats aux études universitaires ne maîtrisant pas leur langue, ne sachant pas lire et n'étant dotés d'aucun bagage ni en histoire nationale, ni en organisation politique de leur propre pays.

Louise Corriveau observe encore les retards, les absences, les abandons, les changements de programmes qui permettent de choisir la voie la plus facile et de contourner la moindre difficulté ainsi que, notamment, l'adaptation fréquente de l'horaire de cours à celui du travail qui est la fonction principale. À la suite des pressions, les professeurs abaissent leurs critères et leurs exigences en matière de travaux, de lectures, de rendement. Certains collèges respectent le magasinage du jeudi et du vendredi, arrêtant les cours à 15 heures. D'où un net fléchissement du niveau des étudiants et de la motivation des professeurs. Indicateurs de cette déqualification : le taux de réussite en mathématiques lequel est le plus faible, l'allongement indu des études qui se répercute sur les coûts (10 000 $ pour un diplôme d'études collégiales (D.E.C.) en quatre sessions versus 20 000 $ pour un D.E.C. en sept sessions), les pourcentages élevés d'abandon et l'abaissement du «taux de diplômation» de 86 p. cent à 84 p. cent.

---

[4] Conseil économique de Canada, G. Picot et L. Lavallée, **Au courant,** «La montée des emplois de col blanc», vol. 7, no 4, 1987.

[5] Dans **Les enjeux du progrès,** p. 85 - 124.

[6] Louise H. Côté Desbiolles, «Les attitudes des travailleurs québécois à l'égard de leur emploi», p. 69 à 97, dans **Productivité et qualité de vie au travail,** les éditions agence d'ARC Inc., 1982.

[7] Louise Corriveau, «Tensions et tendances» dans **Recherches sociographiques,** Université Laval, Québec, XXVII, 3, 1986, p. 404 - 405.

Sans viser l'exhaustivité, signalons encore les problèmes détectés sur le plan des ressources: détérioration du ratio étudiants/professeurs, vieillissement du corps professoral, mise en disponibilité des jeunes, problèmes de la recherche concentrée entre les mains des «mis en disponibilité», problèmes liés au manque d'échanges entre professeurs de cégeps et d'universités, au développement peu poussé des stages en entreprises et néanmoins nécessaires et indispensables pour la mise à jour des professeurs, et enfin la nécessité de mettre en place et de rendre opérationnels des mécanismes d'évaluation institutionnelle.

Les conditions d'une revalorisation du système d'enseignement

Sous-jacent au problème de la déqualification de l'éducation est celui de la prise de conscience des effets sociaux dégradants d'un tel processus. Sans la motivation et la mobilisation de tous les agents directement concernés, qu'il s'agisse des enseignants, des étudiants, des administrateurs ou des parents, la tendance ne saurait être inversée. Or il ne faut pas perdre de vue que:

«Les sociétés occidentales, ainsi que le signale Kallen[8], sont devant un avenir où la technologie progresse encore plus vite que dans le passé, mais, pour qu'elles soient gagnantes dans cette course implacable, nos écoles doivent mobiliser toutes leurs ressources. Qu'il doive aussi y avoir des perdants dans cette course, cela attire beaucoup moins l'attention. Si nous, éducateurs, ne prenons pas fait et cause en leur faveur, qui le fera?»

• Le plan de développement comme outil d'organisation du devenir

La prise de conscience du rôle déterminant joué par l'éducation implique, au niveau postsecondaire, que les éducateurs soient sensibles à leur responsabilité sociale et qu'ils l'assument en n'hésitant pas à emprunter les voies les plus contraignantes. Le premier outil dont doit se doter un établissement public de l'envergure d'un cégep, est un **PLAN DE DÉVELOPPEMENT.**

Ce plan traduit l'effort analytique d'un établissement qui, entreprenant une démarche prospective, prévoit l'utilisation la plus rationnelle et la plus efficiente possible de toutes ses ressources humaines, matérielles et économiques, organisant ainsi, par cette pratique, son propre devenir qu'elle infléchit plutôt que de s'y soumettre.

Un tel plan intègre les données essentielles suivantes:

— **La détermination des priorités** dont la qualité se reflétera à travers un indicateur essentiel constitué d'un état représentatif des forces et des faiblesses du collège.

— **La détermination des secteurs institutionnels à haut degré de performance** qui se déduira des indicateurs suivants:

le degré d'expansion des secteurs d'emploi correspondants;
la courbe de croissance de la population étudiante;
la position concurrentielle du cégep dans la région;
la disponibilité des ressources financières;
le degré de polarisation du collège.

— **L'élaboration d'un concept de qualité de vie au travail** intervenant comme facteur de motivation et dont la qualité se reflétera par les indicateurs suivants: le degré du sentiment d'appartenance du personnel au collège; la qualité de l'image projetée par le collège en rapport avec le degré d'implantation réelle dans le milieu, matérialisée dans des contacts et échanges avec les employeurs, ainsi qu'avec les niveaux d'enseignement (secondaire et universitaire), les associations professionnelles, les groupes socio-économiques, etc.); le mode d'intervention face au vieillissement des ressources humaines, le perfectionnement différencié des ressources humaines coïncidant avec de nouveaux besoins d'ordre pédagogique, technique ou administratif. Les indicateurs de qualité se lisent dans le mode, la nature et le nombre de sessions de perfectionnement de groupe, ajusté aux besoins du collège, de perfectionnement individuel et de perfectionnement individuel envisagé dans le cadre d'un plan de carrière; la qualité de la relation associative avec les diverses composantes (groupes et individus) du collège repérable au type de relations basées sur la communication et la coopération avec les administrateurs, les gestionnaires, le personnel enseignant et non enseignant, les syndicats, les étudiants, etc.; le degré d'engagement du personnel enseignant, secteur professionnel en particulier, dans leur champ de compétence professionnelle: stage dans l'industrie, projets conjoints avec l'industrie, recherche appliquée, etc.; le degré et le mode de motivation, de valorisation et de mobilisation des ressources humaines (exemple: programme de développement des ressources humaines); le degré d'engagement du personnel (administrateurs, gestionnaires, personnel: enseignant et non enseignant, etc.) dans des activités de niveau provincial (Fédération, Direction générale de l'enseignement collégial (D.G.E.C.), Conseil des collèges, etc.).

— **L'élaboration de politiques, de procédures et d'un plan d'évaluation institutionnel:** évaluation institutionnelle; évaluations sectorielles visant les services, les programmes, les apprentissages, le personnel, le champ mésologique, les relations collège-milieu, etc.; l'inscription d'une politique d'évaluation institutionnelle est un indicateur de qualité dans la mesure où des mécanismes sont mis en place en vue de la rendre opérationnelle, car se doter d'un outil ne présuppose pas nécessairement son utilisation.

— **Le rayonnement du collège dans la région** dont la qualité se reflétera dans les indicateurs suivants: le degré de polarisation ou le type de vocation locale ou régionale du cégep; le degré et le mode d'utilisation des infrastructures du collège par la population locale et régionale; la qualité du leadership du collège dans le milieu socio-économique; le degré de participation du collège dans des activités complémentaires à sa mission première qui consiste à assurer une formation fondamentale, de nature préuniversitaire ou professionnelle.

— **La visée novatrice du collège** dont la qualité se reflétera dans les indicateurs suivants: le type de stratégie pédagogique privilégié dans la formation: stages et cours optionnels ajustés aux besoins du milieu pour les programmes professionnels, projets de fin d'études ou projets de recherche dans le cadre de certains cours (enseignement général et enseignement professionnel) réalisés en collaboration avec des entreprises ou des organismes du milieu; le degré d'équilibre entre les programmes d'enseignement général et ceux de l'enseignement professionnel de même qu'entre les programmes «lourds» et les programmes «légers» des secteurs de l'enseignement professionnel; le degré d'engagement du personnel enseignant et la qualité du support fourni par la direction ou les cadres dans les activités de recherche appliquée: recherche libre à caractère disciplinaire, recherche pédagogique, recherche technologique; le degré d'adéquation des services offerts et des attentes; le mode de gestion pour conquérir ou préserver un leadership dans le réseau ou dans la région.

---

[8] Cité par Arthur Marsolais, Conseil supérieur de l'éducation, dans **Le curriculum et les exigences de qualité de l'éducation**, Québec, Études et documents 4, p. 57.

• Mécanismes d'évaluation de la formation

L'obtention d'un diplôme ne permettant plus nécessairement d'avoir accès au marché du travail, les populations s'interrogent désormais, et de plus en plus, sur les moyens de mesurer la réussite scolaire. La méfiance des employeurs s'accroît face aux diplômes et aux capacités réelles des détenteurs. Sur le marché du travail, la valeur académique du diplôme se résorbe dans une valeur marchande déterminée par la qualité de la formation repérable au niveau de la performance.

Les établissements ne sauraient acquérir de réelle crédibilité sans introduire davantage de clarté dans leur fonctionnement et leurs résultats. La transparence exige donc la mise en place de mécanismes simples de contrôle de la qualité de la formation dont, à un premier niveau, l'utilisation d'indicateurs aisément identifiables tels que:

— taux d'étudiants diplômés dans les délais prévus par rapport au taux d'étudiants impliqués dans les changements de programmes;

— la nature des débouchés réels offerts par le diplôme: taux de diplômés accédant au marché du travail, aux études supérieures ou au chômage;

— le degré de spécificité du diplôme: taux de diplômés dotés d'un emploi coïncidant avec la formation ou passant au cycle d'études supérieures;

— délais d'accessibilité à un emploi pour les diplômés ayant bénéficié de stages en entreprises durant leur formation par rapport aux délais pour les diplômés n'ayant pas bénéficié de stages;

— analyse comparative des demandes d'admission déterminant le degré d'attraction du collège dû à la spécificité de certains programmes offerts par l'établissement, au taux de placement des étudiants dans un programme, à la réputation du collège pour la formation dans un programme, aux services connexes particuliers offerts par le collège, à la position géographique du collège...

En ce qui concerne l'éducation des adultes, les indicateurs spécifiques de qualité de la formation sont repérables dans le degré de spécificité attribué à ce secteur de formation et par conséquent à la volonté de le doter de ressources spécifiques: formation spécifique des formateurs, ratio approprié de conseillers andragogiques (encadrement des formateurs et des étudiants), formation pertinente et diversifiée (formation «sur mesure», éducation populaire); le degré de participation des adultes aux décisions du collège dans le champ de l'éducation des adultes; le degré d'accessibilité des adultes aux ressources éducatives du cégep: disponibilité des formateurs, des laboratoires durant le jour, de la bibliothèque, des services d'accueil, de référence, de reconnaissance des acquis, de «conselling»...; le degré de participation du collège (service d'éducation aux adultes) dans la réalisation de programmes de formation offerts dans le cadre des programmes gouvernementaux visant la main-d'oeuvre.

Il s'agit là d'une gamme d'indicateurs objectifs renseignant, à un niveau relativement superficiel, sur les effets bénéfiques ou négatifs de la formation. Mais c'est l'ensemble du champ éducatif qui devrait être couvert et, pour ce faire, il importe de procéder à des études approfondies afin d'identifier des critères d'évaluation et des indicateurs objectifs permettant de mesurer l'acquisition, aux différents niveaux de l'enseignement, des connaissances dans les disciplines fondamentales et des aptitudes de base, personnelles et intellectuelles[9]; d'évaluer le fonctionnement du système d'après l'opinion publique constituée des principaux intéressés, soit: étudiants, parents, enseignants, administrateurs, employeurs[10]; d'être informé sur le devenir des diplômés à l'intérieur du système éducatif et sur le marché de l'emploi[11].

• Mécanismes d'évaluation des modes de gestion

On évaluera la qualité de la gestion par:

— le degré de cohérence entre les décisions des administrateurs et les réalisations des gestionnaires;

— le dynamisme et la volonté d'innover repérables dans l'attitude à rechercher des financements en dehors des voies traditionnelles;

— le degré de conformité des réalisations au plan de développement;

— la volonté d'obtenir la participation des diverses instances et composantes à la vie du collège, repérable dans le degré et le mode de participation des acteurs visés;

— le degré de collaboration entre les gestionnaires et le personnel, repérable dans l'efficacité de mécanismes souples de contrôle non assimilables à des brimades;

— la mise en place de mécanismes promotionnels internes;

— le degré de transparence du fonctionnement et des résultats de la gestion administrative: la facilité d'accès aux documents, la disponibilité de l'information;

— le degré de disponibilité des personnes: facilité d'accès au collège pour les personnes de l'extérieur, facilité d'accès aux gestionnaires et au personnel administratif;

— le degré d'efficacité du processus de diffusion de l'information: politique et procédure d'information et des communications; mécanismes de repérage, de valorisation et de diffusion des réalisations du collège.

Conclusion

S'inspirant de l'expérience des cercles de qualité dans les entreprises, le Conseil économique et social français souhaite, dans un rapport intitulé «Les perspectives d'évolution des rapports de l'école et du monde économique face à la nouvelle révolution industrielle», que le système éducatif adopte une stratégie de qualité totale.

---

[9] Frédéric Gaussen, **Le Monde**, 28 octobre 1987, p. 12.

[10] Ibid.

[11] Ibid.

Le concept de la qualité totale, qui détermine les modes actuels de gestion, a révolutionné la notion de contrôle de la qualité au sein des entreprises les plus performantes, contraintes d'améliorer continuellement leur compétitivité pour soutenir une concurrence nationale et internationale qualitativement et quantitativement de plus en plus importante.

Quatre caractéristiques essentielles se dégagent de ce concept, soit:

— la conformité parfaite des produits ou des services à la demande et aux besoins du client;

— la participation de chacun des employés à l'égard de la qualité;

— la mobilisation de l'intelligence du personnel;

— la qualité élevée des approches et des systèmes de gestion[12].

Le principe du management de la qualité totale qui s'illustre en Allemagne, au Japon et aux États-Unis commence à être appliqué dans certaines entreprises québécoises dont IBM-Bromont, Cascades, Celanease, CAMCO (filiale de General Electric), etc. L'entreprise qui choisit de s'inscrire dans le champ de la concurrence n'a d'autre choix que d'élaborer un plan offensif basé sur une démarche cohérente et structurée impliquant: l'élaboration d'un diagnostic pour déceler les zones de non-qualité nécessitant une intervention; l'établissement d'une cible, d'un produit ou d'un service dont on veut améliorer la qualité; l'identification des coûts de la non-qualité visant un ou plusieurs produits ou services; l'introduction de cercles de qualité; la précision du projet d'entreprise; l'obtention du concours du fournisseur pour améliorer la qualité de ce qu'il fournit à l'entreprise; l'identification des moyens qui seront privilégiés par l'entreprise pour atteindre ces objectifs[13].

Ce concept de management de la qualité totale est une nouvelle façon de penser, une **philosophie** qui propose des valeurs très concrètes et non une technique proprement dite. Son inculcation est subordonnée au changement des mentalités des personnes au sein de l'entreprise et elle suppose: l'adhésion et la confiance des personnes; la mobilisation des ressources humaines, leur valorisation par des mécanismes de mise en relief de leur compétence et de leur influence; l'élaboration d'éléments de mesure.

Déjà ce concept s'est infiltré dans des entreprises de services telles que les centres hospitaliers. Il faut donc prévoir et souhaiter qu'un éveil des consciences favorise, le plus rapidement possible, son implantation dans les établissements d'enseignement qui ont un fonctionnement analogue à celui des entreprises du secteur privé, occupés qu'ils sont à une production, figurée par la diffusion de connaissances et la formation destinée à une clientèle étudiante, et constitués qu'ils sont de services de soutien à la production.

---

[12] **Management de la qualité totale. Fixez-vous des objectifs de qualité totale en 1987.** R. Tremblay — Journal «Les Affaires» — 18 octobre 1986.

[13] Ibid.

Communication de
Roland ARPIN
Directeur général
Musée de la civilisation

À QUOI RECONNAÎTRA-T-ON QU'UN CÉGEP EST DE QUALITÉ?

Introduction

Les années passent, les cégeps ont maintenant 20 ans, et certaines questions importantes les concernant sont toujours sans réponse définitive. Ainsi en est-il de cette question qu'on nous pose une fois de plus: À quoi reconnaître qu'un cégep est de qualité?

En préparant ces réflexions, j'ai retenu la voie la plus simple, celle du sens commun; je devrais plutôt dire les voies, puisque j'en ai exploré trois. Je ne suis donc pas retourné à tous ces savants écrits qui ont justifié l'existence du Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (C.A.D.R.E.) pendant plusieurs années ou à tous ces rapports qui, depuis 1966, ont enrichi le fonds de nos Archives nationales.

Le sens des mots

Le thème de notre atelier nous renvoie à cette parabole évangélique qui a pour thème l'arbre et ses fruits, le sarment stérile et la terre improductive.

Une première réponse me vient donc spontanément: on reconnait la qualité du cégep à la qualité de ses fruits. En voulant m'en tirer à bon compte et ne pas revenir aux vieux démons de mes années de cégep, je me suis dit qu'il me restait simplement à définir le terme principal de la phrase. Je me suis donc adressé au grand Robert, au mot FRUIT:

— produits de la terre qui servent à la nourriture des hommes;

— production des plantes qui fait suite à la fleur;

— produit de l'union des sexes (l'enfant);

— résultat avantageux que produit quelque chose.

Le sens des mots est souvent utile pour briser l'écale de la pensée et nous faire avancer, mais je ne me sentais pas très inspiré par ces diverses acceptions. Continuant mon exploration, j'ai découvert un sens technique au mot fruit:

Diminution d'épaisseur qu'on donne à un mur à mesure qu'on l'élève.

Comme ce sens spécifique servait mon dessein, je l'ai retenu. Les synonymes qu'on peut y rattacher sont fort suggestifs, puisqu'ils désignent des critères de reconnaissance du principal produit des cégeps qui est **la formation et l'éducation des jeunes;**

affiner, raffiner, polir, dégrossir, épurer, purifier, dresser, roder...

Une première conclusion s'impose: on reconnait un cégep à la qualité de ses fruits.

— Le fruit premier du cégep, c'est la formation et l'éducation qu'a reçues le jeune durant les années où il l'a fréquenté. Ce fruit, c'est aussi le jeune lui-même, produit du travail des jardiniers et de l'engrais qu'ils utilisent. C'est le produit de l'union entre l'adulte qui est un fruit mûr et le jeune qui arrive au cégep. Souvenez-vous de ce texte de Marie-Victorin qui se termine sur la résolution du jardinier amateur: «Je sèmerai à nouveau sur le renchaussage.»

Mais le fruit du cégep, c'est aussi «ce résultat avantageux que produit quelque chose» (Dictionnaire Robert). On parle par exemple de lire avec fruit les grands auteurs; du fruit de profondes réflexions; du fruit de l'expérience; d'une erreur qui porte ses fruits.

Cependant, les questions qu'on nous pose sont rarement neutres et c'est particulièrement le cas ici. La question ne fait pas état des conditions pour produire des fruits mais bien des conditions pour produire des fruits **de qualité.**

Demeurons simples et poussons l'allégorie jusqu'au bout: un bon fruit est essentiellement le produit de trois facteurs: un sol adéquat, un climat propice, un jardinier compétent et vigilant. Ce qui permet d'obtenir un plant vigoureux, une croissance rapide et, en dernier lieu, un fruit sain et savoureux.

Ces composantes laissent entrevoir que la bonne qualité d'un cégep ne se mesure pas seulement à partir de facteurs exogènes (qui se produisent à l'extérieur de l'organisme, dont les causes sont externes) mais aussi selon des facteurs endogènes (ceux qui naissent à l'intérieur d'un cégep).

Si j'utilise ces deux mots — exogène et endogène — qui peuvent paraître prétentieux dans la présente réflexion qui se veut à ras de la sémantique, c'est qu'ils évoquent les cellules qui maintiennent la vie ou qui y mettent fin, par extinction ou par autodestruction. Des fruits de belle et grande qualité, ce sont des fruits issus de la mystérieuse combinaison de ces cellules qui ont produit la pomme juteuse, à la chair savoureuse et au parfum sensuel.

On a parlé du cégep de tellement de manières! Je me souviens des années de bilan trop rapide: un an après, cinq ans après, dix ans après... et maintenant vingt ans. On commence aujourd'hui, à juste titre, à parler de maturité. Au cours de ces bilans successifs, souvenez-vous des diverses trouvailles: le cégep milieu de vie, le supermarché de la connaissance, le préuniversitaire (vanité quand tu nous tiens!)

Ne pourrions-nous pas, en ce 20e anniversaire, parler du CÉGEP-JARDIN? Ce qui permettrait de fournir des éléments de réponse identifiant les indicateurs de qualité:
un sol adéquat: bien équilibré en minéraux, de bonne composante chimique, pas trop lourd, pas trop léger.
un climat propice: le soleil de l'après-midi, facilitant l'arrosage du matin et une orientation qui évite les vents froids en provenance des collines ou du fleuve.
un jardinier compétent: qui connaît les règles de l'émondage, les vertus et les dangers des pesticides et des engrais, qui décèle les oeufs ou les larves, qui aime ses plantes[1].

Vous pourriez autant et mieux que moi faire la traduction de ces termes en «langage éducatif» — si vous me permettez l'expression — ce qui donnerait un énoncé de ce genre: le jeune doit trouver au cégep une terre dont la méthode de culture, année après année, a enrichi la composition. On y trouve des règles du jeu claires, des rapports bien définis entre les groupes, des choix pédagogiques éprouvés, des mécanismes régulateurs visibles. L'organisme jouit d'une bonne santé qui s'exprime par des relations humaines harmonieuses, flexibles, définies plutôt que par des rapports de force. Les jeunes y jouissent d'une autonomie suffisante pour renforcer les muscles de leur liberté, mais aussi d'un encadrement qui prévient les chutes trop douloureuses ou même mortelles. Les courants contre-culturels ou contre-éducatifs sont identifiés, dirigés et refrénés si nécessaire. Les adultes doivent s'y comporter en se souvenant qu'«adulte» veut dire croissance, au sens de maturité. Ce qui suppose la capacité d'émonder, de redresser (le jardinier installe un «tuteur», c'est-à-dire celui qui regarde et qui surveille) mais, également, ce qui suppose surtout la capacité de prévenir la maladie, de pourchasser les parasites de l'intelligence et de l'effort intellectuel sous leurs diverses formes bien connues des éducateurs attentifs.

Ce sont ces conditions et ces précautions qui produisent un plant vigoureux, une croissance rapide, un fruit sain et savoureux. Donc, des jeunes adultes prêts pour la vie, capables d'affronter les rafales et la froidure, de croître avec vigueur et de développer des qualités de santé personnelle et professionnelle comme l'ouverture d'esprit, la flexibilité et l'adaptabilité, la profondeur intellectuelle, l'équilibre affectif et l'enthousiasme.

Ma première voie de réflexion me permettrait donc, si j'en avais le talent, d'écrire une fable qui pourrait s'intituler: «Le jardinier et l'éducateur, le fruit et l'adolescent»

Hommage à monsieur Taylor

Toujours à la recherche de réflexions dignes des 20 ans des cégeps et de ceux qui y vivent, j'ai exploré une seconde voie selon l'esprit de Taylor et du taylorisme, penseur et doctrine qu'on voue à la géhenne éternelle depuis qu'on prétend avoir découvert la vertu inépuisable de la personnalisation des tâches et de la motivation.

J'ai donc osé penser qu'on pouvait évaluer un cégep à partir des critères propres à l'évaluation d'un bien de consommation ou d'un service. J'ai joué encore du dictionnaire. Bien sûr, un produit c'est la résultante mécanique d'une multiplication mais c'est aussi le résultat d'un processus naturel, d'une opération humaine. On parle de produits de beauté mais aussi de produits de l'intelligence; de produits chimiques mais aussi de produits culturels; de produits polluants mais aussi de produits médicaux ou pharmaceutiques.

Ce qui m'amène à «torturer» un peu la question pour lui faire dire: en quoi reconnaît-on que le **cégep** développe un **produit de qualité**? Je pousse même un peu plus loin et je fais dire aux experts qui contrôlent la machine à colloques de la Fédération: en quoi reconnaît-on **qu'un produit est de qualité?** Et, ultime trahison, j'y appose quelques substantifs plus inspirants encore. Ce qui donne:

— en quoi reconnaît-on qu'une automobile est un produit de qualité?

---

[1] Ces notes étaient rédigées depuis quelques jours lorsque j'ai pris connaissance d'une déclaration de M. Robichaud, directeur de la polyvalente Louis-Riel, (Le Devoir 2 mai 1988) faite lors d'un colloque, au mont Orford: «Poursuivant l'analogie de l'école jardin, le directeur de Louis-Riel a insisté sur l'interdépendance de ces quatre réalités que sont **le climat** dans l'école, climat respectueux des valeurs humanistes, **la qualité du sol** que constitue l'école elle-même, **la semence** que sont les grandes oeuvres et le contact avec les choses de l'esprit et les grands esprits, enfin **la culture elle-même**, c'est-à-dire la pratique pédagogique qui se préoccupe des petites et des grandes racines, qui s'inspire non pas du behaviorisme ou des droits des élèves mais des véritables besoins de l'âme humaine»

— en quoi reconnait-on qu'un livre est un produit de qualité?

— en quoi reconnait-on qu'un rapport de consultant est un produit de qualité?

- **Une auto**

Il faut entendre les «mordus» en parler: force du moteur, capacité d'accélération, vivacité de reprise, nervosité, souplesse, capacité de l'habitacle, clarté du tableau de bord, consommation, portée de route et que sais-je encore?

- **Un livre**

Voilà un produit plus difficile à apprécier car il établit un rapport d'intimité avec le lecteur. Un «bon livre» est une notion peu objective. Il y a le genre: essai, poésie ou roman; le domaine: littérature, histoire ou science; le traitement: scientifique, fiction ou vulgarisation; la langue qui peut être recherchée, savante ou populaire; l'atmosphère générale qui peut être gaie, optimiste, pessimiste, tragique...

Mais en bout de course, on peut apprécier un livre, en évaluer la qualité, et lorsqu'on déclare avoir aimé ou non un livre, on peut dire pourquoi.

- **Un rapport de consultant**

Un autre produit plus spécialisé, plus technique pourrait être un rapport de consultant dont nous aurions à apprécier la qualité. Les critères de définition sont alors plus clairs que pour l'appréciation d'un livre. Fidélité au mandat, clarté, précision, concision, justesse de l'analyse, originalité et applicabilité des recommandations.

D'un rapport d'expert on peut rapidement savoir s'il nous sera utile ou inutile, s'il nous aide ou non à trouver la solution à un problème ou s'il peut contribuer au développement d'une organisation.

Revenant à notre propos premier et aux indicateurs de qualité d'un cégep, on peut affirmer — contrairement à ce qu'on prétend souvent dans vos établissements — que non seulement le produit de consommation s'évalue mais qu'il en va de même pour le produit de l'intelligence, le produit culturel et l'acte d'enseigner.

Je me défendrai bien de reprendre tout ce débat dans lequel, lorsque j'étais à la direction d'un cégep, j'ai épuisé de longues heures de mes ardentes années. Des réflexions qui précèdent, je tirerai donc quelques conclusions provisoires. On juge de la qualité d'un cégep, notamment, selon les critères ou les indicateurs suivants:

— La capacité d'affirmation, de la part de la direction, de certaines grandes orientations institutionnelles;

— La capacité d'énoncer certains principes qu'on peut appeler la philosophie de gestion de l'institution et de les faire partager par le plus grand nombre, en s'y tenant avec détermination;

— La capacité d'adaption à certains changements sans verser dans la «soft-idéologie»[2] selon laquelle les exigences et les convictions s'expriment à un si bas dénominateur commun qu'elles sont interchangeables et qu'elles permettent d'affirmer que l'interlocuteur dit comme nous, même lorsqu'il est d'avis tout à fait contraire;

— La clarté des messages et des règles du jeu émanant de la direction mais surtout des professeurs. Je pense ici à tout ce qui entoure les conditions de réussite: le «contrat moral», en quelque sorte, liant chaque enseignant à chacun de ses étudiants et qui s'exprime par le plan de cours et les règles en précisant les modalités d'application. Pour moi — et beaucoup de jeunes seraient de mon avis — il est scandaleux d'en changer les règles au gré de la fantaisie. Malheureusement, cela se fait trop souvent et cela entache la réputation des institutions et la crédibilité des professeurs.

— La capacité d'établir entre les groupes et les individus du cégep des rapports de confiance, des rapports qui ne génèrent cependant pas la confusion dans l'exercice des rôles, qui ne tranforment pas la classe en commune et les relations entre adultes et jeunes en copinage.

— Serez-vous surpris si je fais intervenir un critère d'appréciation qui est de l'ordre de la dignité institutionnelle? Je dirai donc qu'une maison d'éducation, toute permissive qu'elle soit, doit appliquer dans ses règles de fonctionnement un critère que je qualifierai — à défaut d'un terme plus précis — «d'insoutenable». Le cégep ne saurait donc tolérer n'importe quoi, sous prétexte qu'il s'agit d'activités d'animation de la vie étudiante ou de l'application de formules pédagogiques dites d'avant-garde.

Des éducateurs doivent avoir le courage de refuser, de dire non et d'expliquer pourquoi. C'est dire que les administrateurs et les professeurs doivent privilégier certaines valeurs éducatives, morales, esthétiques même et s'y tenir. Ce qui peut susciter des discussions musclées, voire des tensions passagères, mais ce qui définit un lieu d'éducation par la délimitation des libertés, tant individuelles que collectives. La vraie vie, celle qui attend les jeunes à leur sortie du cégep, leur réserve de telles contraintes.

— Enfin, un cégep ne peut remplir sa mission, susciter estime et confiance, si la fonction évaluation n'y est pas clairement développée.

Les vertus que j'exigeais du travail d'un consultant s'appliquent donc notamment aux travaux et examens auxquels doivent être astreints les jeunes: clarté, concision, précision dans les idées et dans la langue; justesse de l'analyse, probité intellectuelle, organisation de la pensée. En disant cela j'ai l'impression de faire tourner un vieux 78 tours! Et pourtant, quels indicateurs de performance peuvent dépasser ceux-là lorsqu'on parle du travail intellectuel?

En explorant cette deuxième voie — celle de l'évaluation d'un produit — j'en suis venu à penser que ces fameux indicateurs de qualité qui entretiennent certains chercheurs depuis fort longtemps paraissent, somme toute, assez simples lorsqu'on les applique à autre chose qu'aux cégeps. Ce qui me fait croire que ce sont les cégeps, leurs administrateurs et leurs enseignants qui sont devenus des lieux et des gens si compliqués qu'il est impossible d'y faire germer le simple haricot de l'évaluation!

Finalement, je me suis dit que je ne saurais me réfugier dans la simple analogie que suggère la réflexion de sens commun puisqu'on m'avait mis en demeure de dire haut et fort à quoi on reconnait qu'un cégep est de qualité. J'ai donc exploré une troisième voie, celle qui plonge au coeur même de la raison d'être de l'institution, celle qui définit depuis toujours une école, un collège, une université même, comme un **lieu d'éducation et de formation à la fois.**

---

[2] L'expression est empruntée à François-Bernard Huyghe, **La soft idéologie**, Robert Laffond, 1987.

De l'éducation et de la formation

Je ne vous imposerai pas tout le résultat de mes cogitations, je retiendrai simplement quelques réflexions qui servent mon propos, me rappelant que j'ai souvent dit moi-même qu'on en demandait trop au système scolaire et à nos institutions.

Un cégep doit éduquer et instruire; il ne saurait échapper à cette mission et se défaire de l'une ou l'autre de ces deux responsabilités même s'il les partage avec les parents, les médias, les auteurs qui influencent les jeunes.

Éduquer veut toujours dire élever, donc tirer vers le haut. Tirer les jeunes des cégeps vers le haut est tout un défi, j'en conviens, car nombreux sont ceux qui les tirent vers le bas. Tirer vers le haut c'est armer l'âme comme le dit Allan Bloom, c'est mettre le jeune en situation de se cultiver, de trouver ou d'établir l'unité entre ses aspirations, ses valeurs et ses actions.

Dans son récent ouvrage *Éducation et société*[3], Jacques Lesourne écrit ceci:

«une société nouvelle est peut-être en gestation, une société pénétrée d'information, imprégnée de science et de technique, ouverte sur le monde, caractérisée par la diversité des situations individuelles, marquée par la variété des rythmes temporels, une société avide de compétences en perpétuel renouvellement et où un grand nombre d'hommes et de femmes détiendront chacun une parcelle du savoir-faire collectif, une société qui s'interroge sur le sens de son existence et de sa destinée... Pour cette société nouvelle, va devoir émerger lentement un nouveau système éducatif, multiple dans ses lieux, ses parcours, ses contenus, ses acteurs» (page 23).

On voit bien que la mission proprement éducative de l'école n'est pas prête à céder la place aux «mécanicistes» de l'éducation qui ne rêvent que de systèmes, de rouages, de juxtaposition. «L'homme qui plantait des arbres» de Frédérick Back, est toujours source d'inspiration, à mon avis, pour ceux qui recherchent la voie royale en éducation.

La fonction éducative du cégep doit donc développer le sens des valeurs morales et civiques, l'ouverture à la culture, l'ouverture au monde et à la diversité, et disons le clairement, la recherche de la transcendance et l'expérience de l'engagement personnel, le savoir-vivre et le savoir-faire en société. On ne saurait considérer que le développement de la personnalité et l'acquisition des vertus morales, sociales ou personnelles sont choses acquises et développées à leur niveau ultime lorsque les jeunes arrivent du secondaire.

Un cégep de qualité est donc un lieu d'éducation et non seulement une machine à cours ou un «super-parc» offrant piscines, gymnases, salle de spectacles et terrains de football.

En me livrant à ce genre de commentaires, je ne veux cependant exprimer aucun mépris à l'endroit de la fonction de formation et d'acquisition de connaissances impartie au cégep, j'insiste simplement sur la nécessité de former des capacités autant que des savoirs, de développer une certaine agilité intellectuelle qui rende adaptable et qui permette, tout au long de la vie, l'acquisition de techniques et de savoirs nouveaux.

L'éducation étant avant tout une affaire qualitative, le produit d'une manière, d'un environnement, d'une culture, il est difficile d'en définir exactement le contour. D'où les affrontements d'écoles de pensée qui prétendent toutes atteindre la même fin d'une bonne éducation, en s'opposant parfois complètement sur le choix des moyens.

Il n'est donc pas beaucoup plus facile de définir la bonne formation que la bonne éducation bien que les résultats de cette dernière soient plus facilement vérifiables.

Former, c'est d'abord donner l'être et la forme. Donc rendre capable de discernement, d'utilisation de la raison, du jugement. «Tout homme, dit Michel Conche, a le pouvoir initial de bien juger, de discerner les bonnes et les mauvaises raisons. Encore convient-il d'en faire bon usage et de ne pas prendre pour un jugement ce qui n'en est que la caricature.»[4]

Former la raison c'est donner aux jeunes la capacité de parler et de parler avec justesse. Comme l'écrit Héraclite (fragment 19): «Ne sachant pas écouter, ils ne savent pas non plus parler.» On a beaucoup valorisé la fonction critique de l'éducation, d'accord, mais on ne saurait exercer cette fonction critique qu'en faisant d'abord des exercices, beaucoup d'exercices préalables. Ce qui suppose le contact prolongé de maîtres de la pensée et de la raison — ceux qui ont laissé des traces, qui ont transcendé les modes passagères, qui ont subi l'épreuve du temps — ce qui suppose une pédagogie du dialogue plutôt qu'une pédagogie du bruit et de l'agitation, qui suppose aussi un juste équilibre entre le recours aux penseurs actuels et le recours aux grands auteurs, ceux qui fournissent toujours le fondement de la pensée (voir Allan Bloom sur cette question).

Comme l'écrit Guy Brouillet[5]:

«... la vie intellectuelle a ses lois internes, transcendantes à n'importe quelle méthode pédagogique. Apprendre demande du temps et de la patience. Apprendre est difficile et suppose que l'on se plie à certaines exigences. Recommencer est une des conditions de la vie intellectuelle. On ne peut rien pour celui qui ne veut pas ou qu'on ne sait pas motiver.»

Former c'est aussi inviter à la conquête de la liberté, la vraie, celle qui passe par l'approbation et le contrôle d'outils et de moyens qui assurent l'autonomie tout le long de la vie. La première de ces conquêtes est incontestablement celle du langage, donc de la culture. Voilà un autre devoir impérieux du cégep. On ne saurait affirmer, sans se voiler la face, que cela est chose faite à la fin du secondaire. Acquisition en premier lieu du langage commun ou courant, celui qui permet d'accéder au quotidien immédiat. Le temps est alors venu d'ouvrir les portes de la découverte d'autres langages: la mathématique, les arts, l'informatique. Mais au delà de l'acquisition de ces divers langages, le cégep doit développer des savoirs essentiels: l'histoire, cette mémoire de la mémoire, la langue, l'outil de la libération par excellence, la transcendance qui s'exprime notamment à travers l'enseignement de la pensée, des grands auteurs.

Je sais combien tout ce débat sur les savoirs fondamentaux a fait couler d'encre au cours des dernières années. Ce qui ne saurait justifier qu'on le mette sous le boisseau lorsqu'on traite des indicateurs de qualité. Il en est le coeur, l'essence même puisqu'il détient la clef de la culture et de la formation. Parlant de culture on ne saurait ne pas souligner qu'un cégep c'est d'abord une équipe d'enseignants au service des jeunes, des enseignants dont le degré de culture est lui-même un facteur déterminant dans la qualité du cégep. Des hommes cultivés donc capables d'en éduquer d'autres.

---

[3] Jacques Lesourne, **Éducation et société, les défis de l'an 2000**, Paris, Le Monde de l'éducation, 1988, 357 p.

[4] Michel Conche, **Le fondement de la morale**, Éditions du Megare, Paris, 1982, 148 p.

[5] Grandeur et misères d'un cégep, **Prospectives**, février-avril 1982, pp. 8 à 12.

On ne saurait vider une fois pour toutes la vaste question des apprentissages fondamentaux mais ce qui me frappe, c'est qu'elle est vaste, oui, mais qu'elle est aussi une affaire relativement simple. À condition qu'on cesse d'en faire un objet de contemplation et de colloque et qu'on passe à l'action.

Guy Brouillet, dans l'article déjà cité, renforce ce point de vue:

«Qu'est-ce que la pédagogie? Le mot l'indique bien, c'est l'art de conduire les enfants, l'art de guider les jeunes. Vers quoi? Voilà bien la question. Nous la compliquons inutilement. La réponse sera toujours la même. Vers les vérités admises de la science, vers les chefs-d'oeuvre de la littérature et de l'art, vers les normes de la moralité, vers la bonne doctrine religieuse pour qu'ils puissent réfléchir sur le sens de cette existence, vers la maîtrise d'une pratique, écriture, dessin, musique, vers la connaissance d'un métier. Le vrai pédagogue est un intermédiaire entre le «ciel», «le ciel» au sens platonicien du terme, le monde idéal des valeurs et le monde réel des hommes vivants. Il est l'intermédiaire pour les jeunes qui sont au commencement de leur vie.»

Formation, éducation, deux fils inséparables d'une même tapisserie qui présente avant tout l'harmonie des formes et des couleurs, la pureté de l'image rêvée, un chef-d'oeuvre de patience qui passe par la recherche de l'homme à la tête bien faite, au coeur généreux, à la sensibilité bien développée, au jugement juste, à l'émotivité bien équilibrée. Rien de neuf au royaume de l'école en ce qui a trait aux objectifs. Je dirais même, bien peu de neuf en ce qui a trait aux moyens qui s'appellent toujours rigueur, cohérence encadrement, adulte accompagnateur, action éducative personnalisée... Des étiquettes nouvelles pour décrire des valeurs éternelles.

Marie Lamarre le constatait dans une étude sur les priorités pour l'enseignement[6]:

«On s'inquiète de ce que le collégial soit devenu un vaste supermarché où les étudiants magasinent des cours sans se soucier de la cohérence de leurs choix et sans trouver ni organisation ni tuteur qui les accompagneraient personnellement dans leur démarche de formation.»

Un publiciste de génie n'avait-il pas trouvé ce slogan pour mousser une campagne publicitaire gouvernementale: «La personne avant toute chose». Dommage que cette trouvaille n'ait pas été réservée pour le 20e anniversaire des cégeps!

Conclusion

Parler de formation et d'éducation comme de deux membres complémentaires d'une même réalité est donc la seule voie réaliste même si la formation est de plus en plus déterminée par des règles politiques et des contraintes économiques alors que l'éducation, elle, est avant tout le produit de la famille, de son environnement, de sa culture. Tout se joue avant deux ans, en tout cas, tout se joue sûrement avant l'arrivée au cégep, lorsqu'on parle de l'éducation aux valeurs pour les jeunes.

Associer formation et éducation, c'est donc dire que les indicateurs de qualité du cégep sont une mouture complexe qui se concrétise dans les connaissances acquises, les qualités intellectuelles développées et la solidité dans les modes de raisonnement, de culture et d'ouverture. Ce sont là des indicateurs positifs qui illustrent ce qu'on pourrait appeler le marché de compétences du Québec. Mais, la contrepartie existe, nous le savons tous, et s'exprime par cette pauvreté de la langue, par la dégradation de la rigueur dans le raisonnement, par la prolifération de cette pensée approximative qui confond l'opinion et la précision de l'information.

Ces constats ont été faits mille fois au cours des dernières années mais il semble que, tout à coup, il leur pousse des racines plus vigoureuses et qu'on assiste à une prise de conscience de la nécessaire rénovation de l'éducation. C'est ainsi que le dernier colloque de l'Alliance des professeurs de Montréal offrait à ses membres un menu centré sur les grandes questions de l'heure. En outre, les exhortations du ministre de l'Éducation vont toutes, dans les derniers mois, dans le sens d'un retour à l'essentiel, au solide, au permanent. Ajoutons que la Fédération des commissions scolaires rendait publique, il y a quelques jours, une étude dénonçant l'encombrement de l'école par toutes sortes d'initiatives, généreuses certes, mais dévoreuses de temps et d'énergie et finalement bien encombrantes.

Le dilemme entre **conservation** et **novation** ne saurait d'une part rendre compte de toute la réalité du cégep et d'autre part, susciter de nouvelles tensions. C'est un luxe dont les cégeps doivent faire l'économie tout en s'efforçant de trouver des réponses satisfaisantes à ces questions cruciales et toujours d'actualité que posait déjà Socrate:

— Que convient-il de prétendre enseigner?

— Qu'est-ce que la formation d'un homme pour un dessein singulier et pluriel?

Si, pour l'individu, s'éduquer c'est se remettre en question, pour le cégep, éduquer c'est remettre en question.

Depuis 1966, ce sujet des indicateurs de qualité a fait noircir bien des pages et a nourri bien des colloques et des cours universitaires. Le climat général d'affrontement et l'établissement de trop fréquents rapports de force ont souvent paralysé tout développement probant de cette notion. On ne saurai parler de liberté le fusil sur la tempe. Comme on ne saurait parler de qualité en rampant d'une tranchée à l'autre, pas plus qu'on ne saurait couvrir par la voix de la raison les cris de la passion.

Vingt ans plus tard, la maturité vient au moment sans doute où un certain enthousiasme connaît une baisse et que s'installent la routine du confort et une vitesse de croisière peut-être trop bien réglée par le pilote automatique. Par contre, les divers acteurs du collégial ont vécu nombre d'expériences qui ont sans doute amené le «mûrissement» de l'institution (mûrissement au sens du fruit qui est la synthèse du soleil, de l'eau, des minéraux...). Les établissements sont devenus graduellement des institutions et se sont donc installés dans la durée, sans laquelle la culture et la civilisation ne sauraient réellement se développer. Petit à petit, la préoccupation pour les indicateurs de qualité accompagne ce passage de l'enfance à l'adolescence, puis à l'âge adulte.

---

[6] Marie Lamarre, **Tendances de l'évolution de la société québécoise et priorités qui s'en dégagent pour l'enseignement**, Document de travail pour usage interne, Conseil supérieur de l'éducation, 1986-02-21.

Il y a quelques années — et encore aujourd'hui — ceux qui avaient fréquenté certaines grandes institutions scolaires s'identifiaient **par** ces institutions et même **à** ces institutions. Être un ancien du Brébeuf était tout autre chose que d'être un ancien du Sainte-Marie, du Mont-Saint-Louis ou du Séminaire de Sherbrooke. Être une ancienne élève de Villa Maria était bien différent que d'être une ancienne du Pensionnat d'Outremont ou de Sophie-Barat... Des indicateurs de qualité c'est aussi cela et je dirais que c'est beaucoup cela: un mélange de formation, de développement de la personne, de fierté et d'orgueil d'avoir fréquenté telle institution plutôt que telle autre.

Lorsque des jeunes en grand nombre diront fièrement, en relevant la tête avec une étincelle dans les yeux: moi je suis un ancien du cégep de Sainte-Foy, moi de Limoilou, moi de Rimouski, moi du Vieux Montréal et moi de Maisonneuve... alors on ne se demandera plus au cours de savants et fastidieux colloques, à quoi on reconnaît qu'un cégep est de qualité. On aura tout simplement reconnu l'arbre à ses fruits!

Chapitre II
Ateliers
Des solitudes à marier

II — Des solitudes à marier

A. Enseigner au cégep: une vocation ou un «job»?

PROBLÉMATIQUE

Le rapport Grégoire sur la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep est un document qu'il est difficile d'ignorer. «(...), les enseignants que nous avons rencontrés croient peu au cégep d'aujourd'hui, et encore moins à celui de demain si l'évolution en cours se produit dans la même direction (...) En dehors de la classe, commente l'un des enseignants interviewés, l'enseignant n'est nulle part. Il n'y a rien qui le distingue des autres personnels. Symboliquement, l'enseignant n'existe pas...»

Qu'est-ce qui peut motiver, mobiliser les enseignants, vingt ans après? Le système peut-il inventer des moyens pour favoriser la motivation? Pour arriver à motiver les enseignants faut-il hiérarchiser les fonctions, favoriser l'interdisciplinarité? L'isolement des enseignants est-il inévitable? Enfin, quelle est la reconnaissance des professeurs de cégep dans la société québécoise?

Communication de
Michel LÉGARÉ et **André G. TURCOTTE**
Coordonnateurs du département de français
Cégep Édouard-Montpetit

C'est à titre de praticiens de l'enseignement au collégial depuis plus de 15 ans que nous croyons être en mesure de répondre à la question posée: «Enseigner au cégep: une vocation ou un «job»?», l'expérience ajoutant une distance critique aux impulsions toutes théoriques de nos débuts.

Poser la question ainsi nous piège en tant que conférenciers: nous sommes placés entre deux champs sémantiques qui délimitent des valeurs antinomiques, voire manichéennes. Le mot «job», tout païen qu'il fût, nous réfère, toujours et encore, aux notions de profits, de biens matériels et de tâche bousculée et sans véritable signification, dont la seule finalité paraît vénale. À l'opposé, l'idée de vocation nous renvoie à l'appel intérieur, gratuit, généreux, altruiste, visant le bien de la collectivité, et se définissant dans des termes moraux. Ainsi, dans cette communication, veut-on qu'on s'interroge sur ce qu'il est advenu de l'éducation à la suite de la laïcisation de l'enseignement postsecondaire au Québec en 1988? Or, la question ne se pose même pas: la chose est faite. Et malgré l'avalanche de jugements sur notre activité, nous ne voulons pas qu'il s'en ajoute un d'ordre moral issu de notre propre milieu, au moment où nous célébrons dans la joie et l'allégresse les 20 ans des cégeps. Ou encore veut-on que l'on pointe du doigt ce vilain syndicaliste porteur de valeurs si peu chrétiennes, qui négocie tout, qui mesure tout, qui monnaie tout... qui profite de tout? Sans doute, une telle vision de la problématique n'atteint pas le coeur de la réalité à définir, car elle simplifie indûment l'acte pédagogique et le réduit aux seules dimensions négociées dans un rapport de force dont la durée, en augmentant, a pour effet de banaliser les véritables composantes de l'activité professorale.

Nous avons choisi d'aborder le thème de cet atelier en dehors de cette perspective manichéenne. Ce qui compte à nos yeux de praticiens, c'est la valeur intrinsèque de l'activité professionnelle qui nous est confiée et sa reconnaissance. Cela vous apparaîtra comme les leitmotive de la démonstration qui suit.

Enseigner au cégep, c'est une profession; le «Robert méthodique» attache à cette notion l'idée de prestige social ou intellectuel. Dans cette voie, force nous est de reconnaître que pour enseigner au cégep, il faut posséder une compétence intellectuelle appropriée à préparer des techniciens ou de futurs universitaires à leurs fonctions. Sur cette compétence repose la garantie de qualité du niveau collégial et de ses institutions. Or cette qualité est reconnue dans un univers de compétitivité de plus en plus grande, où chaque établissement tend à faire valoir ses lignes de force. Le vidéo préparé par la Direction générale de l'enseignement collégial (D.G.E.C.) démontre bien que la compétence des professeurs est au centre de la qualité de la formation que les cégeps dispensent. Par l'absurde, on pourrait signaler que 20 ans de cégeps n'ont pas produit des générations de cancres; la société québécoise a grandement bénéficié de ce projet de démocratisation et cela se manifeste par la présence comme conférenciers à ce colloque de diplômés de cégep devenus, à leur tour, professionnels de l'enseignement.

Professeur au cégep aujourd'hui comme hier, c'est une activité professionnelle de qualité, par sa nature et dans son exercice; elle est accomplie par un individu autonome et responsable. Lorsqu'elle n'a pas cette qualité, on dénonce la tâche de l'enseignant comme étant une «planque». Qu'est-ce qui en fait la qualité? La dimension fondamentalement intellectuelle qui s'y attache; la relation interpersonnelle délicate, voire fragile, qu'elle requiert; la création continue qu'elle nécessite de la part de ceux qui la pratiquent; la responsabilité à l'égard de l'avenir de la société qu'elle engage. Vingt ans après la création des cégeps, on peut dire que ce défi d'une pratique professionnelle de qualité exceptionnelle a été relevé par les enseignants: la création de cours, de programmes, de méthodes pédagogiques, de stratégies éducatives, en fonction de problèmes identifiés et de leur évolution en fait foi. Le système est souple et adaptable, les praticiens le démontrent quotidiennement avec diversité et originalité, et souvent à partir de l'analyse de leur propre enseignement.

Être un enseignant au cégep, c'est définir son activité professionnelle selon deux axes: d'abord dans son caractère pédagogique, ensuite dans son caractère disciplinaire. En 1970, nous aurions écrit l'inverse. Mais l'expérience de 20 ans d'enseignement nous a donné une distance critique à l'égard de notre champ de connaissances et à l'égard de notre formation. Nous avons maintenant compris que notre rôle de communicateur, de motivateur, de questionneur ne peut atteindre efficacement son but que si nous établissons au préalable des liens d'échanges entre l'étudiant et nous. Cela nous amène à concevoir la préparation d'un cours autrement qu'un choix de contenus théoriques et de problèmes à traiter; il faut en plus réfléchir à la «manière». À cela on reconnaît un véritable professionnel de l'enseignement. On peut alors parler d'un bon «prof», comme on parle d'un bon médecin: celui qui sait y faire et dont les connaissances sont toujours à jour! Ce qui suppose, dans le cas de l'enseignant comme dans celui du médecin, un recyclage» permanent tant au plan du savoir-faire que du savoir tout court, condition d'une qualité perpétuellement revivifiée face à des étudiants et une société qui changent.

Enseigner au cégep, comme toute autre pratique professionnelle, devrait entrainer la reconnaissance sociale que le «Robert méthodique» décrit sous le nom de prestige. Cette reconnaissance, c'est à la qualité instrinsèque de l'activité qu'elle se mesure; également, mais plus rarement dans notre société, à la qualité de son exécution. La compétence requise, la vie intellectuelle, la culture, le jugement nécessaires à cette fonction doivent habituellement générer la même reconnaissance. Chez le professeur de cégep, comme pour tout autre professionnel, cette reconnaissance sociale devrait se concrétiser dans l'attribution de conditions d'exercice à la mesure de la qualité des fonctions à remplir; quant à la rémunération, elle devrait refléter une appréciation sociale proportionnée aux facteurs décrits ci-dessus.

La problématique décrite pour cet atelier suggère une vision apocalyptique de l'enseignant: celui qui ne croit plus au cégep, qui se définit comme n'ayant pas d'existence symbolique. Cette vvision fut reprise dans les journaux par un ancien directeur général de cégep qui écrivait, à propos des enseignants, que «la déception, l'usure, la déprime semblent les entraîner tristement vers la retraite, dans tous les sens de ce mot: repliement sur soi, fin des combats, abandon des activités professionnelles,...» Doit-on donner crédit à des lectures aussi moroses, moribondes de la réalité cégépienne? Les cégeps sont-ils devenus des pavillons de déprimés anonymes ou de malades cancéreux bénéficiaires du système, «planqués» à jamais dans une sécurité d'emploi sans faille, «tablettés» à 40 000 $ par année? La désillusion, chez nous, s'est appelée 1982. Interroger un enseignant en 1983-1984, après le «déculottage» en règle de 1982, et déduire alors que le cégep d'aujourd'hui fait pitié et que personne ne croit à celui de demain, revient à demander à un marathonien qui a cassé au 40e kilomètre: «À quand le prochain?» Il y a là quelque chose de diabolique.

«Symboliquement, l'enseignant n'existe pas...» Cela va de soi! N'est-ce pas là ce que nous désirions dès la création des cégeps et au début des années soixante-dix. Pas de robe de sorbonnard, pas plus de col romain; pas de tribune, ni de piédestal. Quelque part, en chemin, sous la gouverne syndicale, nous avons tenté de devenir des travailleurs de l'éducation. Nous l'avons voulu ainsi, négocié ainsi dans nos collèges comme dans la province. Mais pour nous, l'égalitarisme de classe ne devait cependant pas aboutir à une banalisation de notre fonction professionnelle. Sur ce chemin, patrons et syndicat nous ont dépassés. Si on affirme d'un côté que la société a les enseignants qu'elle mérite, et d'un autre que symboliquement, les enseignants n'existent pas, alors cherchez l'erreur!

Mais attention, ce n'est toujours pas la robe ni le piédestal qui peuvent motiver l'enseignant de cégep. Non plus la multiplication des tracas administratifs du type engagé dans la hiérarchisation des fonctions, l'interdisciplinarité érigée en structure, ou toute autre fixation abstraite définissant le rôle de l'enseignant en dehors de lui et de son expérience. Ce qui peut motiver l'enseignant, aujourd'hui comme à la création des cégeps, ce sont des conditions d'exercice de la profession et de rénumération valorisantes, la reconnaissance sociale qui existait à la création des cégeps, l'appel à la créativité encore et encore, la reconnaissance de la qualité d'un travail bien fait (prix, primes, honneurs, etc.).

Pour reprendre l'énoncé dénoncé, «...si l'évolution en cours se poursuit dans la même direction...», alors c'est peut-être cet ex-directeur général qui aura raison. Qu'en haut lieu on donne l'exemple. Jamais, en dix ans, a-t-on dit que nous, les enseignants de cégep, étions juste bons. Il suffirait de peu, croyons-nous, pour rétablir le sentimant de compétence des enseignants, pour retrouver bientôt dans les cégeps la fébrilité créatrice de l'origine et pour réparer les dégâts laissés par un gouvernement immature.

Communication de
Jean-Claude SOULARD
Professeur d'histoire
Cégep de Trois-Rivières

«Celui qui ignore sera ignoré»
(La Bible)

«La perte de l'homme c'est l'opinion de savoir»
(Montaigne)

«La pédagogie est le meilleur moyen d'enrayer la frayeur de l'humanité naissante»
(Lewis Caroll)

«Il ne faut pas apprendre aux petites gens que seuls les grands doivent savoir»
(Un Inca)

Marchands de grec! Marchand de latin! Cuistres! Dogues!
Philistins! Magisters! Je vous hais, pédagogues!
Car dans votre applomb grave, infaillibles, hébétés,
Vous niez l'idéal, la grâce et la beauté.
Car vos textes, vos lois, vos règles sont fossiles
Car avec l'air profond vous êtes imbéciles
Car vous enseignez tout, et vous ignorez tout»
(Victor Hugo,
Les contemplations)

«Moi je préfère l'influence du pouvoir»
(Victor Hugo)

Remarques préliminaires

1. J'ai pensé donner cet exposé comme un cours — ce qui aurait pu être intéressant à donner et à recevoir —. Mais j'ai préféré, et de beaucoup, après réflexion, prendre la forme d'un exposé devant mes *pairs*, mes *égaux*, mes *semblables*. Ce qui risque de devenir un peu plus fastidieux à l'ouïe comme à la parole. Je resterai donc assez collé à mon texte. Et même avec ce travers lourd j'ai pensé qu'il serait plus contributoire de m'adresser activement à des intelligences actives que de vulgariser une réflexion qui demande développement.

2. Le questionnement sur lequel repose tout l'exposé tient à la circonscription de ce que c'est qu'enseigner et de ce que

cela comporte d'éducation, d'apprentissage, de formation, de pédagogie. Ensuite, enseigner quand? En 1988-1989? Quelle signification donne ce «1988-1989» à l'acte d'enseigner? Quel est le magma déterminant ce «1988-1989» dans lequel nous enseignons et duquel nous ne pouvons nous extirper. Pourquoi la fonction d'enseigner commande tant de fortes personnalités à qui on n'offre à peu près pas d'appuis? Mais qu'est-ce qui produit donc un rabaissement de profession alors que l'époque en a une urgence nécessité? Quel est donc l'intérêt à la carence de formation en 1988-1989?

3. J'ai voulu réfléchir longuement. Je suis contre toutes les formes de brièveté qui obligent à faire partager des conclusions — qui peuvent avoir pris des mois, des années à se formuler — sans avoir pris le temps de donner le cheminement des préalables aux conclusions. Je sais trop bien que les brièvetés nécessitées forcent au plus court chemin, à la carence de perspective, à l'artifice, etc. J'ai voulu donc réfléchir longuement et à voix haute sur ce qui m'apparaît urgent.

4. Tout mon texte est au genre masculin. On peut toujours le bisexuer ou l'unisexuer au féminin: c'est selon et quand on veut.

Avant-propos

Le texte que vous allez lire représente la troisième mouture d'une volonté ferme de communiquer, d'exposer des pistes de réflexion, en vue de l'action, sur le sens de l'enseignement au CEGEP.

Il me faut dire, d'entrée de jeu, la tendance facétieuse qui est mienne parfois. Ainsi le premier jet d'écriture faisait-il état d'un «vécu» de professeur ayant connu et pratiqué tous les ordres d'enseignement (et leurs «lois», bien entendu) du primaire à l'université. Par amalgames et par humour je brossais et brassais un tableau caricaturé me permettant de recevoir force sourires et beaucoup de sympathie. Ce qui aurait été valorisant pour le professeur que je suis. Cependant, la relecture faisait ressortir le côté plus formel que fondamental de mon propos en raison des exemples choisis, des caricatures retenues, de l'humour un peu fou qui le caractérisait. Somme toute, inutile mais agréable. J'ai choisi et j'ai laissé tomber le côté médiatique de la mise-en-boîte au profit d'un exercice plus rugueux et fondamental.

Allons-y pour la seconde prise d'écriture. Il s'agissait-là d'une évolution de l'acte d'enseigner de 1968 à 1988. Tout y passait: l'époque, les tendances, les étudiants, les luttes, les modes, les gains, les pertes, les générations, les moeurs, les flux culturels, les lignes de fond et la prolifération des moyens techniques d'enseignement, la mathématisation de la tâche, la taxonomie, la docimologie, le systémisme, le structuralisme, le behaviorisme, l'ethnocentrisme et tous les ersatz de l'enseignement érigés en dogmes et en croyances. Là encore, à la relecture, il apparaissait clairement qu'il était plus question de nomenclature, d'énumération et de synthèse que de réflexion propres à susciter l'interpellation et le questionnement. Cela pouvait trop ressember à une carte postale dont on aurait extirpé le contenu, le message.

Alors la forme sur laquelle je me suis arrêtée vient de la démarche suivante: pourquoi ne profiterais-je pas de ce temps précieux pour communiquer des analyses, des inquiétudes, des incertitudes, des questionnements, des réflexions sur la pédagogie, sur l'action d'enseigner au collégial en 1988-1989 — au-delà du Bien et du Mal. Pourquoi ne pas essayer d'élargir la discussion avec des personnes que je ne connais pas plutôt que de me contenter d'en parler aux deux — trois personnes avec lesquelles je puis en discuter localement?

Eh bien voici, c'est fait! Je vous livre donc les résultats fragmentaires d'une lente et patiente démarche fébrile qu'il me tente de partager avec vous.

Enseigner: une démarche, des définitions

Enseigner au CEGEP: une vocation ou un job? Cette question-là doit se poser en l'insérant dans son contexte immédiat, c'est-à-dire en 1988-1989. Enseigner au CEGEP en 1988-1989, est-ce un vivoir, un mouroir, un hobby, une torture, un sal boulot, une paie, une gloire, une satisfaction, un fastidieux effort, un faux semblant et j'en passe? Mais pour y comprendre quelque chose, la nature du contexte est prioritaire. La primauté va au «88-89», au «ici et maintenant». Tentons donc de cerner la question-problème en circonscrivant le contexte d'aujourd'hui.

Enseigner. Mais qu'est-ce donc qu'enseigner en 1988-1989? Renald Legendre écrit: «Communiquer un ensemble organisé d'objectifs, de savoirs, d'habiletés, et/ou de moyens, et prendre les décisions qui favorisent au mieux l'apprentissage d'un sujet dans une situation pédagogique»[1] Est-ce vraiment ainsi que je conçois mon rôle, ma fonction? Est-ce aussi mécaniste et divisible qu'on l'écrit? Mais quelle est donc la conception derrière cette définition? Cela pose le problème de l'éducation.

Éducation. De façon toute générale c'est l'ensemble des valeurs, des concepts, des savoirs et des pratiques dont l'objet est le développement de l'être humain et de la société. Plus pointue, l'éducation devient «un système ouvert composé des ressources, d'activités et de connaissances appartenant en propre à ce système, ou bien tirées des autres savoirs fondamentaux et appliqués, et dont le but est de permettre aux êtres humains de développer au maximum leurs dispositions et d'atteindre progressivement l'autonomie dans la recherche du sens de leur existence et de leur environnement»[2].

Et la finalité de l'éducation devient alors le développement harmonieux de toutes les potentialités de l'être humain en vue d'un état supérieur ultime de perfection qui confère l'autonomie de développement, de pensée et d'action. Il n'y pas d'éducation sans finalité. Se refuser à assigner — et quant à nous, à assumer — un but clairement entrevu à l'action éducationnelle, c'est s'engager sciemment dans une impasse.

L'ordre collégial de l'éducation-instruction devient forcément un lieu privilégié, si l'on endosse les approches citées plus haut. Mais peut-on encore faire de l'éducation au CEGEP? En fait-on? Tout simplement? S'en soucie-t-on? Y réfléchit-on? A-t-on laissé l'instruction prendre le pas sur l'éducation?

---

[1] Renald Legendre, Dictionnaire auctuel de l'Education, Larousse, Paris-Montréal, 1988, p. 241.

[2] *Ibid.*, p. 212. Il faut noter que l'éducation suppose souvent la famille, l'existence de la famille. En l'absence majoritaire de la famille, au Québec, quelle doit être l'éducation de l'école collégiale?

Instruction. «Ensemble de savoirs, de connaissances, d'informations, de renseignements que l'on acquiert à l'école ou par ses propres moyens»[3] (reconnaissance acquis?) On peut comprendre facilement qu'une personne instruite n'est pas forcément éduquée. Parce que vouloir réduire l'éducation à l'instruction c'est limiter l'être humain au seul aspect cognitif de la réalité. C'est également négliger toutes les autres facettes de l'être humain, notamment ses potentialités affectives, motrices, perceptuelles. L'instruction, bien qu'elle soit le soubassement nécessaire de la culture, n'est qu'une infime partie de l'éducation. La responsabilité éclairée et réfléchie du citoyen formé par l'école — même et surtout collégial — n'est jamais prise en compte par l'instruction[4].

Comment percevons-nous l'instruction versus l'éducation? N'est-il pas moins lourd d'instruire que d'éduquer? Moins lourd et moins «forçant» d'implication? Ne nous a-t-on pas confinés à un rôle d'instructeur depuis la période 1979-1982? Qui veut encore jumeler l'éducation à l'instruction? Le fameux marché du travail de même que les lois de ce même marché nous permettent-ils de prendre la responsabilité et le devoir de former le citoyen d'aujourd'hui et de demain? L'instruction n'est-elle pas mieux et plus facilement «gérable» que l'éducation? Ne peut-on pas mieux définir des objectifs cognitifs qu'éducatifs? Doit-on faire faire de l'apprentissage ou de l'«élevage»?

Apprentissage: c'est la «résultante d'un cheminement d'évolutions chez un sujet». C'est aussi le produit par lequel un sujet progresse en fonction d'objectifs déterminés, à travers un cours ou un programme. Avec l'aide d'autres sujets et de procédés ou d'instruments qui sont à la disposition dans un environnement donné[5]. Rien d'éducatif là-dedans! À moins d'y insérer volontairement des objectifs d'éducatif d'éducation. Les Cahiers de la D.G.E.C. le permettent-ils? Le léger coup de barre de la lutte aux difficultés d'apprentissage dans les CEGEPs illustre assez bien que c'est «d'apprentissage» dont il serait question dans l'ordre collégial. Nous reste-t-il la latitude nécessaire pour éducquer ou faire cheminer dans l'apprentissage? Si l'école a pour fonction essentielle d'être lieu privilégié de l'apprentissage méthodique de la pensée[6]; et si le stade de développement de la pensée formelle se situe chez l'individu moyennement scolarisé vers 17 - 18 ans[7], il y a donc une responsabilité spécifique d'apprendre à penser qui incombe à l'ordre collégial d'éducation... ou d'enseignement?!

Il nous serait donc imputé de développer l'apprentissage systématique de la pensée. Y pensons-nous souvent, régulièrement, agissons-nous en ce sens, tant au secteur général que «professionnel»? Ou, plutôt, ne faisons-nous pas nos évaluations en fonction d'objectifs de connaissances atteints ou pas?

Pourtant la lourde et impérieuse fonction sociale de l'école serait la «continuation de l'éducation *commencée à la maison* vis-à-vis de la pensée critique de même que la remise en cause des idées des parents et des enseignants»[8]. Donc, éducation commencée à différents degrés à la maison poursuivie à l'ordre primaire (?) et secondaire (?) d'enseignement? Sur la même lancée, la fonction sociale de l'école, serait «le développement intégral de la personne et la préparation à l'emploi ou aux études supérieures»[8]. Voilà qui sied bien l'ordre collégial.

Mais encore, est-ce école pour tous ou formation de l'élite dans la «citoyennitude»? Est-ce école et discipline ou école et expression spontannée? Est-ce retour aux auteurs-phares classiques, ou plongée chez les nouveaux auteurs présumément ancrés dans la modernité? etc., etc.. On peut voir que la fonction sociale de l'école d'ordre collégial est assez loin d'avoir été définie. Qui a encore la fonction sociale du «collégial» à l'esprit? Qui nous le rappelle? Que fait-on pour l'insérer dans nos plans de cours? Que font les coordinations de matières et de programmes dans ce sens? Que font les penseurs du réseau, du système... s'il en reste? Savons-nous ce que nous devons faire comme professeur-enseignant-éducateur-formateur-accompagnateur-facilitateur d'apprentissage? Connaissons-nous, savons-nous l'état — et même la nature — de ce sur quoi nous devons nous arrimer, c'est-à-dire à la fois et successivement l'ordre secondaire et l'ordre universitaire d'enseignement. C'est-à-dire l'ordre duquel sortent nos étudiants et l'ordre vers lequel on devrait former la majorité collégiale. Ce serait donc, à ce compte-là, de pédagogie dont il serait question au fond.

Pédagogie. De façon toute générale encore c'est l'ensemble des moyens pris pour atteindre à l'éducation. C'est aussi «l'art et la science de l'éducation, plus précisément de l'enseignement»[9]. Ce pourrait être également «l'art d'enseigner ou les méthodes d'enseignement propres à une discipline, à une matière, à un ordre d'enseignement, à un établissement ou à une philosophie de l'éducation»[9]. Quant au dépouillement terminologique du terme «pédagogie», il démontre que cette dernière — la pédagogie — n'a pas encore atteint le stade d'une véritable science de l'éducation (sic!) tant les perceptions sont floues et même contradictoires à son endroit.

Pour émerger de son imprécision notoire, la pédagogie doit être définie et circonscrite dans le cadre d'un schéma conceptuel des sciences de l'éducation. De même ses méthodes propres, ses modèles particuliers ainsi que son vocabulaire doivent être précisés. «Tout cela reste à faire»[9]. Tout un programme! Mais faut qu'on se le dise pour tenter de le réaliser. On est bien loin de la certitude étymologique qui veut que le mot «pédagogie» s'applique à la science de l'éducation des enfants.

À la fois art et science, méthode pointue et générale, la pédagogie vise néanmoins l'éducation par une méthodologie appropriée. Y a donc de l'éducation dans la pédagogie lorsque celle-ci s'appuie — entre autres — sur les besoins de l'étudiant dans la perspective de son intégration à la société. La pédagogie devient alors fonctionnelle, c'est-à-dire précisée dans son objet, ses finalités. Qu'en est-il au collégial, de la pédagogie? Mis à part l'A.Q.P.C. Performa, qui peut prétendre s'intéresser à la diffusion des objectifs pédagogiques de l'enseignement collégial?

---

[3] *Ibid.*, p. 318.

[4] Tiré de R. Legendre, *op. cit.*, p. 318.

[5] S.P. Séguin cité dans Legendre, R., *op. cit.*, p. 36.

[6] H. Hadji cité dans R. Legendre, *op. cit.*, p. 37.

[7] Diane Turgeon, «Développer la pensée formelle: de la théorie à la pratique» dans *Pédagogie collégiale*, vol. 1, no 3, mars 1988 et communication aux journées pédagogiques du cégep de Trois-Rivières, le 23 mai 1988.

[8] R. Legendre, *op. cit.*, p. 38. Avant de pourfendre l'école, le «collégial», il faudrait connaître l'état de notre société, ses malaises, pour savoir si nous n'en demandons pas trop à l'école?

[9] *Ibid.*, p. 447. De même qu'il reste à faire au moins ceci: comment donner la possibilité à l'école de remplir le plus-que-rôle qu'on lui dévolue sans rien débourser? Grosse contradiction.

Qui forme qui en pédagogie collégiale?[10] Ne serait-ce pas l'étonnante nombreuse majorité des professeurs du collégial qui aurait été obligé, forcé de «se débrouiller sur le tas» pour enseigner — sans formation ni «coaching» préalable? Quelle est donc la spécifité de la pédagogie collégiale? Sa finalité? Ici c'est encore béatement le néant. Ce qui n'empêche toutefois pas des organismes officiels et des «hauts-parleurs» journalistiques notoires de décrier la formations reçue au collégial. Se pose donc la question de la formation.

Formation et formation de base. La formation c'est «l'ensemble des activités, des situations pédagogiques et des moyens didactiques ayant comme objectif de favoriser l'acquisition ou le développement de savoirs (connaissances, habiletés, attitudes) en vue de l'exercice d'une tâche ou d'un emploi»[11]. C'est aussi «l'ensemble des connaissances théoriques (concepts et principes), des savoir-faire et des attitudes qui rendent une personne apte à exercer une occupation, un métier ou une profession»[11]. OUF! Y a donc de l'éducation, de l'enseignement, de l'apprentissage dans la formation. Alors, formons-nous? Forme-t-on? Donne-t-on une formation de base à nos étudiants?

Formation de base: «formation permettant d'acquérir les connaissances et de développer les aptitudes ou les habiletés considérées comme essentielles à l'approfondissement de ces connaissances ou à l'acquisition d'autres connaissances, ou permettant de développer des habiletés dans un domaine donné.» C'est aussi une «formation permettant l'acquisition des outils fondamentaux nécessaires aux adultes pour l'exercice de leurs divers rôles sociaux et pour la poursuite d'études ultérieures»[12].

Voilà qui est assez clair. En tant que professeur, c'est-à-dire «spécialisé dans l'enseignement d'une discipline, d'un art ou d'une technique», ce serait donc de formation dont nous serions responsables au premier degré. Peut-on former en 1988-1989? Dispose-t-on des ressources pour le faire? Exige-t-on une formation — qui suppose donc une éducation — de notre part? Ou bien veut-on seulement que l'on prépare temporairement des individus soit à travailler «pointu», soit à poursuivre des études universitaires. Ce qui, soit dit en passant, ne vise plus alors les «rôle sociaux» évoqués plus haut mais plutôt les «rôles économiques» du travail scolaire.

Où est donc le «citoyen» là-dedans? C'est crucial et important. Parce que, ultimement, c'est lui — et ses descendants — que l'on doit contribuer à former. Puisque c'est son statut de citoyen qui l'autorise à attendre de «l'éducation» au Québec un contrôle et une utilisation de son ensemble de savoirs et connaissances pour «gagner sa vie» et faire des choix en temps opportun. Au surplus, c'est même son organisation politique gouvernementale qui décidera des lignes de force du développement global (lire économico-social). Et c'est ce même développement global qui déterminera la façon de «gagner sa vie» et la possibilité de faire des choix. Mais tout cela suppose un savoir — ou des savoirs — articulé. *Il faut savoir pour choisir lucidement, librement.*

Savoir: c'est en même temps l'ensemble et la somme des connaissances systématisées et spécifiques à une discipline. Legendre note avec justesse qu'on ne peut parler de savoir que lorsque les connaissances acquises sont nombreuses et systématisées. *On ne sait pas si on est limité à une accumulation d'informations*. Il s'agira tout au plus d'une juxtaposition de connaissances. Il y a *savoir* lorsque l'on cherche à comprendre ce que l'on a appris, ce que l'on fait et pourquoi on le fait.

Par exemple, l'abeille ne peut pas savoir qu'elle ne comprend pas le mécanisme qui mène du nectar au miel. De même, connaître sa «matière», sa «leçon» sur le bout des doigts, ou connaître les pensées d'un auteur n'est pas non plus savoir. **SAVOIR**, c'est d'être en mesure d'expliquer et d'appliquer ce que l'on sait, c'est-à-dire l'utiliser pour résoudre des problèmes nouveaux, définir d'autres concepts.

Ainsi, on peut parler de compréhension dans le domaine de l'enseignement quand l'élève/l'étudiant est capable de s'interroger, de réfléchir, d'exercer sa pensée, de dépasser éventuellement l'éducateur/formateur au lieu de se contenter de suivre ou de répéter[13]. Voilà qui éclaire davantage ce que c'est qu'enseigner. Ne nous pousse-t-on pas trop comme enseignants à concevoir et à pratiquer un enseignement qui soit une transmission de connaissances par la prestation d'un cours préparé en séquence d'objectifs cognitifs et évaluables comme tels... sans la primauté de la relation avec le savoir nécessaire dans cette matière?

Songeons-nous à «l'élevage» dans nos cours quand nous enseignons-professons-transmettons-faisons apprendre etc., etc.? *«Élever»* quelqu'un en enseignement éducatif et formateur c'est faire parvenir ce quelqu'un à un lieu de savoirs auquel il ne serait pas parvenu seul. Un lieu de savoirs, pas un lieu de connaissances! C'est de l'ordre d'enseignement *post-obligatoire* dont nous relevons comme professeurs-enseignants-éducateurs-formateurs. D'où l'indispensabilité du/des savoirs(s). «Que le guide n'apprenne pas tant à son disciple les histoires qu'à en juger»[14].

Pour juger il faut, préalablement, avoir su identifier et nommer. Savoir identifier, savoir nommer, savoir évaluer, pour savoir intégrer ou rejeter le résultat du jugement posé. Tout cela correspond au savoir de l'intelligence. Le(s) savoir(s) nous fait remonter le temps; nous rend apte à remonter de l'après à l'avant, de l'effet à la cause, du *que* au *parce que*. Parce que le savoir présuppose des acquisitions plus approfondies que la connaissance.

Nos cours, tout comme les Cahiers de la D.G.E.C. autorisent-ils, favorisent-ils une formation axée sur le(s) savoir(s)? Au risque de choquer, sommes-nous — nous-mêmes en tant que professeurs — en possessions des savoirs utiles et pertinents c'est-à-dire des savoirs qui concernent autant notre matière que son enseignement? Le **SAVOIR** est-il une nécessité, une finalité dans l'enseignement d'ordre collégial?

Au fond, tout cette ballade, ce trajet définitoire que nous venons de parcourir visait à circonscrire la question posée dans la formulation de l'atelier de ce «Colloque des 20 ans»: «Enseigner au cégep une vocation ou un job?» Nous avons tenté de cerner le premier terme et vous voyez le voyage qu'une volonté de tenté de cerner le premier terme et vous voyez le voyage qu'une volonté de répondre a obligé à faire. Obligé à faire si l'on veut se prononcer sans improviser, sans lancer un paquet de clichés, de truismes et de lieux communs.

---

[10] Je ne parle pas ici des Certificats en enseignements collégial des différentes facultés-modules des Sciences de l'Éducation. Ces certificats valant une année de scolarité supplémentaire ($) font plus souvent sourire la majorité que la faire réfléchir. Vous pouvez très bien être en désaccord avec cette façon de voir. De la même façon qu'avec Performa. Parce que le meilleur de Performa reste à venir. La suite des événements fera de ce programme bien plus que le «rescapage» dans les techniques des moyens d'enseignement.

[11] R. Legendre, *op. cit.*, p. 280.

[12] Commission Jean, cité dans R. Legendre, p. 281.

[13] Tiré de R. Legendre, *op. cit.*, 502.

[14] Montaigne, *Essais*, 1, 26.

Dans cet ordre d'idée, on se rend bien compte de la complexité du champ d'études en même temps qu'on peut se rendre compte aussi de la simplicité univoque de ce que représente la formation du savoir chez l'étudiant de l'ordre collégial. De la même façon qu'il tombe sous le sens que rien ni personne ne sollicite ou encourage l'enseignant à concourir à cette formation du savoir. Les techniques éducatives et la quincaillerie qui les accompagnent évacuent le «pourquoi» au profit du «comment»[15]. Et pourtant il relève de l'ordre collégial d'apprendre à comprendre. Plusieurs professeurs du collégial ont déjà appris à comprendre qu'il «fallait faire plus avec moins». Mais ce n'est pas parce qu'ils ont appris cela qu'ils l'ont compris. Parce qu'il est impossible de comprendre le manque de «vision active» du Monde des Idées pour faire savoir au Monde des Chiffres qu'il va contre l'intérêt général de contribuer au dépérissement du citoyen qui travaille, qui paie ses taxes et impôts. De même qu'à un dépérissement du citoyen qui passe par des écoles où la formation est la plus large est accessible à la majorité. Toute atteinte au tissu «politico-social» visant à la transformer en un tissu obligatoirement «salario-social» est une fumisterie supplémentaire.

Que le Monde des Affaires ne s'en apperçoive pas est presque normal puisque ses «intérêts» les plus immédiats sont en cause. Mais à ce compte-là, nous serions en train de nous dire collectivement que nos «investissements obligatoires et forcés» (taxes et impôts) dans l'entreprise publique gouvernementale sont gérés par des gouvernements qui ont à coeur l'intérêt des affaires et qui pensent que l'intérêt général en découle forcément! Comme les miettes tombent forcément d'une table toute garnie. On est pourtant forcé de croire que, depuis 1970-1982, les analyses de l'éducation, en provenance des gens d'affaires, sont majoritairement à contre-sens de l'intérêt de plus grand nombre.

Enseigner au CEGEP en '88-'89: Pour mieux comprendre

Continuons à tenter de répondre à la question de l'atelier. Le 23 mai 1988, coup sur coup, lors de l'ouverture des journées pédagogiques du collège où j'enseigne, le responsable de la tenue des journées pédagogiques et le communicateur invité assènent à répétition le slogan — ou bien l'aphorisme? — plus-vide-que-nature: «apprendre à apprendre». Encore un peu et on y allait du «s'éduquant», de «l'autoformant», de «l'étudiant est le principal agent de sa formation» et autres variables et dérivés. C'est là qu'on est rendu en 1988... chez nous en tout cas. Il m'apparaît qu'il faille se débarrasser des formules en rétréci lorsqu'on est incapable de les rendre opératoires. Une formule m'aide si je puis m'en servir et l'appliquer... non pas s'il me faut m'interroger sur l'équivoque qu'elle laisse planer.

«Apprendre à apprendre» est probablement le leurre le plus fastueux à nous avoir soit frappé de plein fouet, soit à nous être carrément «passé au-dessus de la tête». Il faut noter que le point d'encrage de cette formule passe-partout se situe au coeur même de la mutation globale — faudrait-il dire «sociétale»? — que nous vivons[16] et qui se traduit par l'omniprésence de la technique dans tous les aspects quotidiens de la vie. Apprendre à apprendre se conjugue avec la mise-au-monde d'une culture technicienne — si tant est que celle-ci est bel et bien possible. Cela appelle ne serait-ce qu'une esquisse de précision. Parce que c'est ici que se joue la teneur de nos jobs ou vocations. Puisque c'est maintenant là-dedans que la société prend sa définition.

• La culture technicienne: priorité de tout ce qui est «technique»

L'être humain a toujours conçu — jusqu'à maintenant — ce que nous nommons culture dans et à partir de son univers matériel, social, quotidien et concret. La technique est là, elle est notre milieu, pouvons-nous nous en abstraire? Gros problème! Essayons de comprendre.

Le projet de culture technicienne comporte au fond trois aspects: 1° l'acquisition des connaissances technologiques; 2° l'adaptation des jeunes au milieu technicien et 3° la création d'une disposition psychologique toujours favorable à la technique, une ouverture à tout ce qui appartient à cet ordre. Il s'agit donc de transformer l'invention technique en pratiques socials et en nouveaux modes de pensée qui mettront à la portée de chacun («initié») tout l'information et tout le savoir. Et si l'on s'obstine, on deviendra d'ici dix ans un véritable «illétré» car dorénavant le «savoir lire, écrire et compter sera uniquement informatique» [17]

Au niveau plus concret — et donc modeste — c'est d'abord à l'école qu'on élabore cette culture technicienne. Et l'école collégial est «privilégiée» à ce point de vue, compte-tenu de sa caractéristique post-obligatoire. La «technologie» devient une discipline à part entière dans l'école. On a fait sortir l'enseignement professionnel de son «ghetto». On a formé une commission de l'enseignement professionnel. On colloque sur la «formation sur mesure» — et forcément technicienne — sur l'éducation des adultes. Alors qu'au fond il n'est question que de la réinsertion dans le marché du travail, c'est-à-dire dans l'ordre marchand des connaissances sans savoirs.

On entre la bureautique, la robotique, la télématique, l'ordinique, la productique, la conception et la fabrication assistées par ordinateur etc... En soi, rien de nocif là-dedans... bien au contraire! Mais il faut avoir l'oeil clair et pouvoir dire que dans tous ces cas il devient indispensable que l'étudiant sache se servir de l'ordinateur qui devient, lui aussi, un instrument pédagogique: pédagogie assistée par l'ordinateur. Mais ce qui est plus important encore c'est la mutation pédagogique[18] qui a pour visée l'apprentissage innovateur qui mêle la capacité d'adaptation à l'inconnu avec la transmission des connaissances.

---

[15] Si on veut dénaturer mon propos, on pourra dire «Ah bon!, il est contre la technique». Mais ce serait aussi ridicule que d'être contre la grippe ou la tempête. On ne peut pas être contre le technique. Cependant, il faut questionner l'apport de la technique dans la formation du savoir.

[16] Cette mutation plonge ses racines dans les années '60, s'éclate en pistes diverses dans les années '70 et prend le virage — de même que le visage — technicien dans les années '80, pour prendre une direction techno-économique qui échappe au commun des mortels.

[17] D'ailleurs le magasine télévisé «Actuel» dans une livraison de février 88 (?) faisait lieu et place à un «reportage» sur les «analphabètes de l'informatique»!!! Beau cas de pression sociale.

[18] Jacky Beillerot, *La société pédagogique*, Paris, P.U.F., 1982.

• Technicisation de l'enseignement

Et c'est précisément là — pour boucler la boucle — que le «apprendre à apprendre» devient un élément central de cette visée de la technicisation de l'enseignement. Parce que la technisation de l'enseignement implique une culture de l'intelligence pratique et non pas de l'intelligence réflexive ou critique. Il s'agit là de transformations sociales qui professionnalisent et rationalisent les actions antérieures. Dorénavant, l'enseignement doit avoir un objectif pratique: l'aptitude à exercer un métier. Et comme contrecoup normal enseigner devient une technique, plus ou moins complexe. Et l'enseignant, un technicien.

La fonction principale des connaissances et du savoir (technique) est d'être un élément majeur dans le *Production nationale brute* (en toute techno-économie). Les savoirs de tous ordres font partie des forces qui concourrent à la production. Par conséquent, la pédagogie la meilleure, la plus appropriée devient cette technique qui prépare le jeune à entrer dans le cycle du marché du travail, c'est-à-dire dans le cycle des forces qui produisent. Ainsi le double courant: appel à la croissances des forces «modernes» (devrait-on dire «post-modernes»?) de production et appel à la nécessité de reproduire cette idéologie technicienne, aboutissent inévitablement à changer la pédagogie pour l'adapter à ces besoins sociaux.

Et ce qui apparaît maintenant clairement chez nous, c'est l'adolescence rapide des savoirs, et encore plus rapide des connaissances, ... parce que les connaissances transmises ne sont qu'une fraction tirée des savoirs produits. D'autant plus qu'il est impossible que ce soit les derniers savoir produits qui soient transmis. Il faut d'abord transmettre les anciens avant de pouvoir accéder aux nouveaux: ce qui fait que le savoir de l'école et le savoir de la science ont peu de points communs... notamment au collégial.

Alors pourquoi «apprendre à apprendre» plutôt que «apprendre à comprendre», «apprendre à savoir», «pouvoir donner à savoir»? Parce que tout cela renferme un problème essentiel: dans la consommation du savoir, il y a conflit à faire du savoir une valeur d'usage (ce savoir me sert) alors qu'il fonctionne comme une valeur d'échange (je peux vendre ce savoir). On demande à l'enseignant, au pédagogue, une pratique ambiguë: en même temps former une certaine intelligence, faire accéder à une certaine culture et transmettre des connaissances pratiques utilisables rapidement. *Cela peut s'effectuer par deux voies.*

D'abord, l'effort pour admettre des valeurs traditionnelles dans le milieu et la pratique technicienne. C'est la grande illusion des humanistes: qu'est-ce qui empêcherait de maintenir la culture actuelle et d'y superposer les techniques? Ou encore qu'est-ce qui empêcherait d'infuser les valeurs traditionnelles dans la technique?

L'autre voie, plus concrète et efficace, est celle de la vulgarisation scientifique. Vulgarisation — enseignement d'ordre collégial? — à destination des étudiants mais aussi du public qu'il faut à tous prix faire entrer dans la course du technique.[19] Car l'objectif de cette vulgarisation — qui peut même être télévisuelle — et en même temps diffusion de connaissance mais aussi justification: il faut que le public accepte les gigantesques dépenses de la science (dans toutes ses implications en génie militaire, génétique, électronique, aérospatial, informatique, etc.) par persuasion de son utilité certaine[20]. Et pourtant la vulgarisation ne transmet que le discours. Or, le discours (qui est technique) n'est pas la pratique (qui est scientifique). Ainsi la vulgarisation ne peut prétendre être autre chose qu'une opération de socialisation de la science (exacte, humaine, pure, sociale, appliquée et «tutti quanti») conduisant à une hiérarchisation des savoirs. Mais est-ce donc là le but de l'enseignement collégial?[21] Un auteur a parfaitement montré le retournement[22] de l'excès de pédagogie. Faudrait donc s'en prévenir... mais surtout comprenre. La pédagogie est destinée à rendre plus facile la vie des étudiants, à favoriser leur développement psychique, intellectuel, moral par une transmission plus aisée des connaissances. Mais la pédagogie rendue à un certain degré de son perfectionnement technique conduit à une mainmise totale sur l'étudiant. Ce qui est logique: *plus la pédagogie devient scientifique et technique, plus elle et efficace, et plus elle possède l'étudiant dans sa totalité.*

• Technique, économie, société et pédagogie: Au service de la démocratie?

À chaque étape de son développement, l'étudiant rencontre des spécialistes. L'action pédagogique n'a plus rien à voir avec l'acquisition des connaissances, encore moins des savoirs. Elle est une action psychologique et politique. Une action régulatrice. Elle sert la croyance et le devoir: on enseigne et on apprend pour croire et servir.

En définitive Beillerot montre parfaitement que la technicisation de l'enseignement, de la pédagogie (pour la rendre plus efficiente et «meilleure» pour le bien de tous, bien sûr!) fait de celle-ci un parfait instrument de contrôle social. Et plus encore, un instrument de contrôle social qui ne nécessite ni la conscience des pédagogues ni leur adhésion à cette fonction de contrôle.

---

[19] Parce qu'enfin, que se passerait-il si le public-citoyen se posait le genre de question suivant: «Ce progrès me sert-il?» «Cette technique me sert-elle?» comme citoyen, comme être humain responsable?» Et non pas «puis-je me servir de ce congrès, de cette technique?» Ou encore: «on ne peut pas être contre le progrès» Cette dernière affirmation qui date des années 1920-30 se pose autrement dans un monde où le savoir humain, estime-t-on, double, tous les cinq ans. On a évalué qu'en 1985 seulement, il y avait eu autant d'informations scientifiques diffusées qu'entre 1550 et 1950. Toute cette diffusion massive pose, de toute urgence, la question de la formation du savoir. La massification informatrice anesthésie le citoyen.

[20] Voir à ce sujet le très beau chapitre de Jean Chesneaux, «Technoculture et nouveaux scribes» dans lequel il parle de la technoculture de masse. Dans *De la modernité*, Paris, La Découverte/Maspéro, 1983, pp. 111 à 138.

[21] *Les Cahiers de l'enseignement collégial*, 1986-1989, pp. 4 à 11 qui disent très bien en «Présentation» ce que le réseau offre comme ensemble de programmes de formation... générale... et particulière. Du même souffle il y est écrit: «Chaque programme comporte des activités pédagogiques de nature à développer le sens critique (sic!), l'esprit d'analyse et de synthèse ainsi que la créativité de l'élève». Faut vraiment se payer de luxe de fouiller programme par programme, cours par cours pour comprendre que cet énoncé officiel n'est qu'un glose de plus dans l'océan incertain de l'ordre collégial.

[22] L'auteur a pour non Jacky Beillerot, *op. cit.*, dans la note 18. On pourrait dire ceci du «retournement». Quand on augmente les quantités dans n'importe quel domaine pour obtenir des résultats toujours plus considérables, il arrive un moment où le processus se retourne, c'est-à-dire que l'on obtient un résultat inverse de celui que l'on cherchait. Bien développé par Ivan Illitch et surtout repris par D. Janicaud dans *La puissance du rationnel*, Paris, Gallimard, 1985 et B. Charbonneau dans *Le chaos et le système*, Paris, Anthropos, 1973. Le même propos tient aussi pour la télévision. Voir à ce sujet Jezequel, *Le gâchis audio-visuel*, Paris, Ed. Sociales, 1987, où il montre qu'à la télévision plus il y a de bruit, plus il y a de vide.

Pourtant cette opération de contrôle social est limpide dans sa démarche. Plus je reçois d'informations, moins je crois croire: laors que toute l'expérience démontre le contraire. La transmission des savoirs apparait au service du développement de l'adhésion sociale, du consensus démocratique versus la division conflictuelle. Mais cela ne rend pas l'être humain plus «rationnel», au contraire! D'autant plus que — comme nous l'avons vu plus haut — nous serions préoccupés davantage par la transmission de connaissances que par la transmission de savoirs.

La pédagogie n'est pas présentement au service de la démocratie[23] mais au service de la techno-économie: toute transmission des savoirs renforce l'adhésion de tous aux mêmes normes et aux mêmes valeurs (tous s'entendant comme «l'énorme majorité»!).

Plus la pédagogie devient techniquement parfaite et institutionnelle, plus elle devient un moyen politique de gouvernement. Car c'est le rapport pédagogique généralisé qui est significatif. (Tout est matière à pédagogie: y a même des cours pour devenir parent ou gardien d'enfant, etc. etc.) Toutes ces propositions demanderaient à être démontrées: elles le sont chez Beillerot. Enfin, il faut souligner que la réciproque à ce que nous venons d'émettre est évidemment que le contrôle social ne peut gérer des populations ignares: il faut posséder un certain «savoir» pour adhérer (et donc être manipulé et contrôlé!). Ainsi ce ne sont pas seulement les Savoirs, les Techniques, la Science qui ne sont pas neutres, c'est leur transmission même: la pédagogie perfectionnée n'est pas neutre: la gestion par les savoirs transmis accroit le contrôle social. C'est ainsi qu'on passe un seuil: la pédagogie qui devait être libératrice devient un instrument d'asservissement... un instrument occulte mais consenti.

Nous en sommes là en 1988-89 et c'est dans ce magma technicien, ce complexe techno-économique que se pose la question de l'enseignement, de l'éducation, de la formation, de l'apprentissage, de la pédagogie dans l'école post-obligatoire... au Québec en 1988-89. Nier cela, oublier cela, cacher cela est pire qu'une entreprise criminelle. Ce pourrait être même une entreprise suicidaire par manque de lucidité... ou de courage. Depuis un an — au moins — on retrouve des cris alarmistes[24] autant que des éloges sur le développement magistral des potentialités techniques. Après tamisage, il ressort de façon constructive, que nous perdons le sens du temps[25] et de la durée, le sens de nos racines, de notre appartenance à une humanité en mouvement réel, le sens de l'histoire... et même le sens du réel!

Évidemment, cette volonté de faire table rase du passé se retrouve au point de vue éducatif. C'est lié, ici, — peut-on penser autrement? — à une intention politique précise. Mais ne nous y attardons pas, ce n'est pas là notre propos. Il ne s'agit plus seulement d'adaptation au présent, mais de préparation de «sujets aptes au travail» présent. Toutefois, sous cette déviation on aperçoit la tendance à l'immédiateté encouragée par les «psychologues de la consommation» que sont les «metteurs en marché»: méconnaissance du passé — on peut même dire mépris de celui-ci —, rejet inconscient ou calculé de la tradition solide au profit de l'adaptation mouvante.

Et pourtant cette appropriation large et riche de la culture[26] et même de la vieille culture est encore — comment pui-je penser autrement? — la plus sûre garantie d'une adaptation exacte à l'avenir. Il est bien écrit «l'avenir», car enfin si nous souhaitons que nos étudiants soient strictement adaptés, ce n'est pas au présent qu'il faut penser — le présent n'est déjà plus! — c'est à l'avenir, puisque c'est dans cet avenir que se déroulera leur vie d'hommes et de femmes. Or cet avenir représente l'inconnue la plus formidablement inconnue qui soit. Surtout dans une période comme la nôtre, qu'on peut considérer comme dans une phase de mutation brusque et profonde, aux lendemains imprévisibles[27]. Nos étudiants seront demain des fossiles si aujourd'hui ils sont rigoureusement adaptés au présent.

Le philosophe Alain — dont je suis loin de partager les postulats, les analyses et le rationalisme — a eu certainement le mérite d'obliger ses lecteurs à penser quand il a écrit en toute clairvoyance et prévoyance dans ses *Propos sur l'éducation*: «L'enseignement doit être sédolument retardataire» (oui! oui! je sais que ce peut être choquant à lire et à entendre). Retardataire, non pas rétrograde, tout au contraire. C'est pour marcher dans le sens direct qu'il prend du recul; car si l'on ne se place point dans le moment dépassé, comment le dépasser?

Pédagogie: Adaptation à l'immédiat ou à l'avenir?

Ce serait une folle entreprise, même pour quelqu'un dans toute sa force, de prendre les connaissances en leur état dernier; il n'y aurait aucun élan, ni aucune espérance raisonnable. C'est ainsi que même du point de vue étroit d'un pragmatisme qui se veut simplement efficace, une tradition de 4,000 ans est plus universelle et plus riche et plus puissante pour l'action qu'une simple étape de 50 ans.

---

[23] Lire *Le Monde diplômatique. Le Libéralisme contre les libertés.* «Manière de voir» no 2, Paris, Le Monde, avril 1988. Edgar Morin, *Pour sortir du XXe siècle*, Paris, Nathan, 1986. A. Bressand et C. Distler, *Réseau-polis, le prochain monde*, Paris, Le Seuil, 1985. J.-C. Seurin, et C. Begarie, *L'antipode de la démocratie*, Paris, Lieu Commun, 1986. «Technopolis», numéro spécial de la revue *Autrement*, 1985. Patrick Lagadec, *La Civilisation du risque*, Paris, Le Seuil, 1981.

[24] Pour ne donner que les plus visibles: Allan Bloom et L'Ame désarmée. *Essai sur le déclin de la culture américaine*; Alain Finkelkraut, *La défaite de la pensée*; le mouvement déjà vieux «Back to Basics»; le groupe *L'Agora* dont le colloque fin-avril '88 - début mai débouchait sur le retour des «Belles-Lettres» et une formation pour l'élite et les doués; la revue *L'Analyste*, les écrits journalistiques de Jean-Paul Desbiens et des philosophes-entrepreneurs Jacques Dufresne et Guy Brouillet; du tandem Paré-Blouin de *L'Actualité* et j'en passe.

[25] Dans son chapitre 11, «Despotisme du temps, écrasement du temps, résistance du temps», Jean Chesneaux (*De la modernité, op. cit.*) développe une réflexion latérale sur le rapport de l'homme au temps, à travers les techniques. Il part du primat de l'ordinateur et de l'informatique. L'ordinateur ne serait qu'une machine à comprimer le temps d'élaboration, de production, de gestion, et permettrait de réduire le temps en particules de plus en plus fines. «L'instantané devient hégémonique, au point de dissoudre presque littéralement le temps naturel accumulé depuis des siècles: la forêt se défait en papier journal jeté presqu'aussitôt». Pour comprendre la mutation de notre société dans son rapport au temps — c'est bien là un travers d'historien — il faut comprendre qu'il s'est produit une inversion radicale entre le temps de l'usage et le temps de l'élimination. Autant des objets étaient faits pour durer, autant ils sont maintenant faits pour devenir obsolètes, dépassés, prêts-à-jeter. G. Lipovetski en parle dans 2 livres: *L'Ere du vide* (1981) et *L'Empire de l'éphémère* (1987).

[26] *Le Monde Diplomatique.* «Des sociétés malades de leur culture», «Manière de voir», no 1, Paris, Le Monde, automne 87.

[27] D. Janicaud, *La puissance du rationnel, op. cit.*

La culture dont la pédagogie est la servante[28] est donc ce patrimoine commun de l'humanité, cette tradition vivante adaptée à chacun de nous, cette fidélité créatrice qui nous permet à notre tour de nous adapter à toute circonstance de la vie. Adapter non pas à la manière de l'amibe, par manque d'être et manque de personnalité, mais à la manière du sage c'est-à-dire par surcroît d'être et par une personnalité solidement constituée du dedans. Personnalité, surcroît d'être qui s'adapte à son milieu sans s'y assujettir, qui vise même à le transformer, à l'humaniser. Tradition et adaptation, on peut le voir, s'appellent et se complètent. Les deux sont nécessaires pour le progrès de l'humanité et pour le progrès de chacun des humains. La pédagogie doit s'en souvenir.

J'ai bien peur que tout cela «sonne» et résonne d'un anachronisme, d'un «nostalgisme» de mauvais aloi; comme dans un combat d'arrière-garde. Et pourtant, j'ai le cerveau et les deux pieds pris dans cette modernité qui, en éducation, rime avec techniques d'enseignement, micro-enseignement, enseignement gradué, manuel programmé, P.I.E.A., C.A.P.O., F.A.P.O., E.A.P.O. etc. etc. À lire, voir et entendre la panoplie des moyens techniques d'enseignement les épithètes à accoler «sonnent» vite comme «vacuité», «éphémérité», «obsolescence». La course contre l'irréversibilité du temps m'oblige à me «positionner» dans ma prise de réflexion.

Ma volonté n'est que dynamique, portée sur la vie vivante, le demain, la quête du sens-signification et du sens-direction. Je sais que je ne peux pas me substituer au passé; tout au plus je m'y surajoute. Et mes gestes formateurs de pédagogue-enseignant-professeur sont fortement colorés par ces fondements.

Mais enfin, «Enseigner au cegep en 1988-89 est-ce une vocation ou un job?» Nous avons vu qu'enseigner n'est pas une mince tâche à définir mais nous l'avons — je pense — circonscrit. De même que nous avons essayé de cerner quelques coordonnées de «l'air du temps» de 1988-89. Quand à savoir s'il s'agit d'une vocation ou d'un job, la facétie me commande de répondre que «cela dépend de chacun», que «tout est relatif», «ça dépend toujours du point de vue où on se place par rapport à l'idée qu'on s'en fait» etc. etc. Ce qui serait une bonne façon de «noyer le poisson». Le relativisme à outrance pousse à cela. L'absence de réflexion aussi. Toutefois, la recherche de probité intellectuelle m'oblige à tenter de répondre.

Si une vocation (du latin, «vocatio», action d'appeler) est un «mouvement intérieur par lequel on se sent appelé»... il y donc de la «mission» dans la vocation. Une vocation, ce peut être aussi une «inclination, un pendant (pour une profession, un état), une attirance, une disposition, un goût»... il y a donc une caractéristique de la personnalité dans la vocation. Au surplus, une vocation ce peut être «une destination (d'une personne, d'un peuple, d'un pays)»... il y a donc volonté, détermination et choix dans la vocation. Ainsi, il y a certainement une part de vocation — moins le côté «calottin ou curaillon» du terme — dans l'acte d'enseigner.

Si un job c'est «un travail rémunéré qu'on ne considère ni comme un métier ni comme une situation»... il y a du flou, du mou, du flasque, du morne dans le job. Il y a fort à craindre que la toute récente évolution techno-scientifique, techno-économique ait relégué *la fonction* d'enseignement au plan des malaises «nécessaires mais compressibles». Malaise nécessaire pour servir les lois du marché (l'ordre marchand des connaissances des connaissances dont j'ai parlé plus haut) du travail et de l'apprentissage universitaire. Mais compressible parce que les enseignements, les enseignants ne «rapportent» rien, ne produisent rien[29] et qu'à ce titre pourquoi ne pas aller vers une baisse tendancielle des effectifs par «l'enrichissement des tâches».

Enseigner n'est ni exclusivement une vocation ou un job. Faut essayer de comprendre. D'abord essayer d'expliquer.

Qui a compris, qui a étudié, qui a analysé la fonction économique de la formation, de l'éducation, de l'enseignement, de la pédagogie? Quand on est au courant des *centaines de millions de dollars* que coûte l'analphabétisme au Québec — sans compter ce que coûte l'illettrisme —[30]. Quand on sait que ces coûts sont assumés par le public-citoyen. Qui a donc intérêt à dénaturer, à dévaloriser, à secondariser, à banaliser une fonction aussi vitale que l'éducation formatrice du futur citoyen? Pourquoi «secondariser» l'enseignement post-obligatoire?

Parmi les réponses possibles, je n'en vois qu'une probable: ou bien nous servons le système qui se sert de nous ou bien nous ne servons pas suffisamment le système qui alors tente d'évacuer ce «mal nécessaire mais compressible».

Pour comprendre la vocation et le job dans le «système»

Précisons! Dans l'ensemble, le système joue de la façon suivante: la technique permet la croissance économique. Mais elle exige de l'Économie un effort de financement tellement énorme que l'Économie réagit pour freiner l'expansion technique en obligeant à des choix. Et cela deviendra de plus en plus impératif en présence des constats suivants:

1. Premier constat: la technique s'investit et investit dans des entreprises dont on est incapable de dire si elles rapporteront quoi que ce soit comme «valeur économique» créée. Il faut être attentif à ce premier aspect. Prenons par exemple la Coopération canadienne (forcément québécoise) dans le développement de l'I.D.S. (Initiative de défense stratégique) ou des stations orbitales, ou de l'exploration vers et sur Mars, bref de la «Guerre des étoiles». Sans doute,

---

[28] D'où la primauté à accorder à définir la possibilité/impossibilité d'une culture technicienne mondialisée par le modèle culturel de consommation économique.

[29] Ne sommes-nous pas classés comme «improductifs», «non-productifs» par les hauts-parleurs économiques, industriels, manufacturiers, patronaux, commerciaux, politiciens depuis la récession/crise de '82 accentuée par le flop boursier d'octobre '87? Ne sommes-nous pas la risée de plusieurs chroniques journalistiques et même des caricaturistes? Ne sommes-nous pas décriés par nos «voisins» parce que nous sommes «continuellement en vacances», nous ne «travaillons jamais», nous faisons «des salaires à-tout-casser» etc. etc. Alors qu'au fond nous devrions crier que nous sommes tout à fait indirectement productifs.

[30] Et pourtant la France qui accorde plus d'importance et de prestige à la culture et à la chose écrite, vient tout juste de découvrir ce mal affolant. Cf. L.-B. Robitaille, *La Presse*, 29 mai 1988, cahier A, p. 2. De même que l'hebdomadaire *Le nouvel observateur* en avril 1988.

la contribution canado-québécoise[31] entraîne des bénéfices pour des entreprises. Ainsi que du travail à fournir aux employés. Cela peut même amener des commandes de pays étrangers. C'est donc «rentable» pour le Canada et le Québec par effet de «retombées». Pourtant il n'y a là aucune création de valeur économique: aucun bien utilisable par le consommateur. Tout au plus des salaires et bénéfices qui pourront être éventuellement utilisés. Mais c'est de l'argent gagné par rien.

2. Deuxième constat: la croissance des techniques entraîne une diminution du secteur secondaire et, pour le moment, une augmentation du tertiaire. Et précisément, le tertiaire lui non plus ne crée aucune valeur économique. Les services sont, bien entendu, utiles mais ne produisent rien — comme nous, dirait-on —. C'est ce qu'on oublie toujours, règle générale. Donc, ici encore, il faut constater que pour l'Économie, la croissance technique n'est pas productrice de richesse.
3. Troisième constat: la technique entraîne de plus en plus... comment dire?... «d'externalités». C'est-à-dire qu'il faut tenir compte des coûts afférents beaucoup plus complexe. Plus les techniques progressent, plus elles sont créatrices d'inconvénients globaux: pollution de tous ordres, dangers potentiels, épuisement des matières non renouvelables. Donc il faut comptabiliser soit les compensations nécessaires, soit les précautions à prendre, soit la recherche pour les substitutions, si l'on veut obtenir le coût réel du produit. Une technique produisant des risques importants d'intoxication implique la création de protection ou d'institutions de soins dont il faut bien comptabiliser le coût. Sinon c'est la fumisterie systématisée et l'hypocrisie abjecte.
4. Quatrième constat: Au fond ce problème global n'est important que dans la mesure où l'existence de ces imbroglios augmentent l'incertitude et les choix budgétaires de la nation. On ne sait pas quel est leur véritable impact, leur efficacité, dans quelle mesure l'incitation par l'État est-elle compensée par le freinage économique. Et à un niveau très concret et dans le cadre d'un budget précis, cela veut dire que le financier, l'économiste, le banquier et le ministre seront *obligés de choisir*. Mais le choix sera en fonction du développement économique. Donc en fonction d'une sélection, d'un choix discriminant au profit de la techno-science et de la techno-économie. Pourrait-on comprendre, à ce compte là, que l'enseignement, l'éducation, la formation, le citoyen, la démocratie sont absents de toute cette démarche. Sauf en temps opportun (pour le citoyen-voteur) ou en lieux spécifiques (pour les enseignements techniques et les techniques d'enseignement).
5. Cinquième constat: Pauvre citoyen! Pauvres nous-z-autres au fond! Parce que le citoyen concret, ossifié, ignore, est impuissant et, finalement accepte ce risque mal connu en compensation des plaisirs que lui distribue cette société technicienne. Alors la spirale siphonnante vers le bas, vers l'ignorance d'ensemble, avale et ravale l'urgence de l'éducation formatrice du citoyen d'aujourd'hui de même que celle du futur citoyen. Il revient aux différents systèmes et réseaux d'éducation d'enseignement, d'interpeller les fausses évidences et les pièges. Exemple! On s'imagine, en leurre, recevoir les informations par le truchement des médias, de la télévision notamment. Et pourtant, ce n'est pas *de* l'information dont nous avons besoin pour juger, évaluer, décider mais bel et bien *de toute* l'information. L'information dans le sens vrai c'est la recherche active de données en fonction des besoins et des intérêts propres de chacun. On n'a pas cela! On ne nous offre pas cela! Nous ne demandons même pas cela!

La masse de ces données, disponibles en vrac et en miettes, *n'est rien* par elle-même et c'est pourtant ce magma qu'on consacre «information». Pourrait-on concevoir le rôle primordial du professeur, de l'enseignant qui, même à son corps défendant, fait oeuvre d'intellectuel. À ce titre il est de sa compétence et de sa prérogative de débusquer, de soulever les interrogations, de *poser la question du sens*, bref de penser, de réfléchir, de raisonner et d'argumenter: ce qui représente les 4 verbes moteurs-fondateurs de l'enseignement collégial avec les verbes «évaluer», «décider», «appliquer».

Le piège réel des solutions «techniques»

Se poser la question, le problème de l'enseignement collégial en 1988-89 sans faire référence constante à cet ensemble (québécois, continental, transnational, occidental), est une entreprise vaine qui risque de déboucher encore sur des moyens techniques de motivation, de mobilisation, d'encouragement et d'appui des enseignants[32]. Et ce sera vrai parce que les résultats seront constamment dépassés par d'autres affaissements-épuisements-vieillissements professionnels autour desquels il faudra «recolloquer» pour tenter de trouver d'autres solutions, des panacées peut-être même. Sur «l'air d'aller», ces solutions et panacées ne sauraient être que techniques et techniciennes.

---

[31] Près de 20 MILLIARDS DE DOLLARS si on inclut l'achat des sous-marins à propulsion nucléaire pour «défendre» nos frontières arctiques. Cf. Gilles Gauthier, *La Presse*, 28 mai 1988, et Jacques Benoit, *La Presse*, 28 mai 1988. Pour notre édification, les U.S.A dépensent actuellement 600 MILLIONS pour détruire une centrale nucléaire n'ayant jamais fonctionné et qui avait coûté 6,7 MILLIARDS DE DOLLARS U.S. à concevoir et à construire.

[32] D'ailleurs une phrase extraite de la problématique de cet atelier posait la question: «Le système peut-il inventer des *moyens (le souligné* est de nous) pour favoriser la motivation?» Alors que celle-ci, au fond, ne peut venir que de la compréhension globale des «influants» de civilisation et de culture. Quand on connaît les enjeux et les finalités du geste à poser, la motivation est au coin, au bout de cette connaissance. Surtout et entre autres parce que la motivation inclut et suppose l'amour, l'indulgence envers l'ignorance et, donc, la volonté d'élever, d'éduquer, de former. *Mais comment demander, exiger tant et autant à des personnes que les «hauts-parleurs» de la collectivité ont dévaluées, dévalorisées, démobilisées et dont le salaire fait rire les diplômés du même calibre.* Pourtant, la seule source de motivation durable, ne peut venir que de la compréhension et de l'amour des enseignants envers les innocences, les curiosités des étudiants. À condition, évidemment, de savoir qui ils sont, de quel «secondaire» proviennent-ils, dans quel contexte ont-ils été, sont-ils élevés? Pas de mobilisation sans compréhension globale. L'enseignement à autrui prend son sens dans la compréhension d'ensemble, des enjeux, de la vie. Demander cela aujourd'hui aux professeurs du collégial, équivaut à leur demander la compréhension d'être sous-payés pour une fonction qui demande des états d'être particuliers et exigeants. Payons les profs, éliminons le double emploi par le fait même, rétablissons les pendules à l'heure de la formation d'ensemble, i.e. générale et fondamentale. Offrons aux établissements d'enseignement la possibilité d'intervenir dans la formation par des services de psychologie, des services personnalisés de dépistage des difficultés, des ateliers pour combattre les maladies modernes du stress et de l'anxiété qui frappent les jeunes de plein fouet en l'absence de support «texturé» qu'était la famille. Que tous les cours soient calibrés *3-3-3* au général (i.e. 3 heures de théorie, 3 heures de labo-pratique, 3 heures de travail à la maison) afin d'armer les plus faibles et de mieux armer les plus forts et ce sont autant de potentialités mises sur le chemin du succès scolaire au CEGEP et à l'université. Et le plus ironique, c'est que si on évaluait toute cette opération, elle serait rentable ($) pour tout le Québec, malgré les coûts directs affectés à une pareille réorganisation.

Ainsi va toujours la spirale siphonnante de la dégradation quand on ne pose pas la question des pourquoi et des intérêts du citoyen dans sa responsabilité propre. «Si vous me posez des problèmes sans me proposer des solutions c'est que vous faites partie du problème»[33]. Serait-ce assez clair que nous faisons partie du problème? Enfin, de façon toute benoîte, je pense que les véritables solutions viendront du monde extra-pédagogique. À la manière je l'espère et l'attends, des grands pédagogues: Platon, Aristote, Socrate, les Sophistes, Rabelais, Erasme, Montaigne, Coménius-Komensky, les Jésuites, les Dominicains, les Franciscains, Locke, Humboldt, Alberti, Fenelon, Rousseau, Spencer, Kant, Pestalozzi, Tagore, Gentile, Marakenko, Decroly, Claparède, Dewey, Montessori, Alain, Dottrens et d'atures que je ne cite pas. Toute cette liste suggère un *«à la manière de»*. Parce que toutes les personnes ci-haut énumérées étaient toutes personne «d'influence et d'importance»; elle ne faisaient pas d'abord et prioritairement oeuvre d'enseignement. Elles n'étaient pas non plus dans l'ordre marchand de la connaissance comme nous le sommes, cela s'entend. Mais elles étaient alimentées par des gens comme nous.

Toutes ces personnes se sont d'abord servis de leur formation particulière et spécifique pour questionner, voir loin, chercher. Et elles ont toutes conclu au primat de l'éducation comme véhicule humain planétaire du progrès de l'esprit (ce qui nous confirme notre «humanitude» en regard de notre «animalitude»). Force nous est faite de constater la profondeur du vacuum intitutionnel, personnel, individuel et collectif dans ce qui pourrait s'apparenter à une tentative de cerner la réalité observable... qui fixerait, par le fait même, les finalités dans la primauté de l'enseignement éducatif. Il faut bien sûr mentionner des esquisses qui, peu importe l'horizon de provenance, ont en commun d'être morcelées, éclatées. «Un jour viendra qui n'est pas venu...»

Sur le terrain même de la pratique de l'enseignement, c'est une évidence — en forme de cliché — de constater que le job a majoritairement évacué la vocation, peu importe le sens de cette dernière. Faut-il pour autant crier à la démission professionnelle? J'aime mieux ne pas le croire. Au-delà du constat de démotivation, démobilisation, désintéressement de la majorité enseignante, il faut questionner les fondements de ces avatars et ne pas les croire techniques... donc guérissables par une gestion des ressources améliorées par une batterie technique, par une politique administrative de «disponibilité» des professeurs etc.. Il faut questionner les fondements de ces avatars et ces fondements-là sont sociétaux... et c'est là dans un exercice large, qu'il faut chercher[34]. S'il en reste — et il en reste! — pour croire en la détermination de finalités précises et humaines en éducation, c'est sur ceux-là qu'il faut compter... eux et leur effet multiplicateur. Il s'agit là d'un effet de renforcement pour l'importance capitale — même et surtout en terme de «capitaux» — de l'instruction, de l'éducation, de l'enseignement, de la formation. Importance capitale parce que nous vivons dans un régime qui commande de l'instruction pour survivre. Je ne nous apprends rien en écrivant cela.

Prise de parole et résolution de problèmes:

Une prise de réflexion et de parole publique est urgente et essentielle pour semer méthodiquement le doute. Le doute fait appel à l'intelligence active pour comprendre les problèmes, les poser en proposant des solutions. Et, au fond, qu'est-ce qu'enseigner si ce n'est d'apprendre en tout et pour tout «la résolution de problèmes»... de quelques ordres soient-ils? Avec des objets d'études et des méthodes spécifiques à chaque matière, à chaque discipline, à chaque programme. Et il ne faut pas compter sur un ordre gouvernemental d'intervention pour comprendre cet état de fait. Parce que si cela se faisait, il faudrait payer la note ($) au bout du compte. Payer la note pour obtenir un rendement à la hauteur de la définition de fonction. Payer la note pour conserver ces professeurs dans le réseau et payer la note pour attirer, à nouveau, les talents dans cette profession[35]. Payer la note même pour compléter les cadres incomplets du support à l'enseignement.

«Pour arriver à motiver les enseignants faut-il hiérarchiser les fonctions, favoriser l'interdisciplinarité?» C'est là aussi une des questions posées pour placer la problématique de l'atelier. Ce ne sont pas d'hiérarchisations des fonctions dont il faudrait parler mais «d'ordonnement» gradué des savoirs au collégial (v.g. savoir-penser, savoir-réfléclar, savoir-raisonner; savoir-argumenter; savoir-juger; savoir-critiquer; savoir-agir... tous des sous-ensembles d'un savoir-être: base de la formation collégiale). Le recours à la hiérarchisation des fonctions laisse transpirer la volonté de régler de façon «technique» un problème fondamental. «Fonctionnariser» l'enseignement est certainement le danger le plus immédiat et occulté. Danger parce qu'il menace la formation du citoyen actuel et du futur citoyen.

Faut encore le répéter: toutes les questions soulevées visent à régler à l'effet ce qui se situe dans la cause. Toutes ces questions ne peuvent que «redonder» — pardonnez, en passant, les trop nombreux néologismes — parce que si toutefois la solution ou la guérison apparaissait, elle serait vite obsolète, tellement un nouvel effet serait lui aussi apparu par «effet d'entraînement». Faudra-t-il le répéter, *il n'y a pas d'éducation sans finalité!*

A vouloir croire le contraire, on constate l'épuisement — affaissement — vieillissement professionnel (qui n'a rien à voir avec le vieillissement «en âge», le vieillissement chronologique). Puisque le professeur qui ne sait pas ce qu'il doit développer, ce qu'il doit contribuer à former, s'il peut encore éduquer, ce qu'il doit transmettre et pourquoi le transmettre — ce professeur là donc se met en selle pour l'épuisement et l'absence de sens de sa fonction.

---

[33] Marc Lamy, *Confessions d'un chasseur de têtes*, Paris, Belfond, 1988.

[34] D'où l'importance des publications citées dans cet exposé. De même que *Les scientifiques parlent...* sous la direction de Albert Jacquard, coll. «Force des Idées», Paris, Hachette, 1987; J. Duvignaud, *Le Propre de l'Homme*, Paris, Hachette 1985; C. Castoriadis, *Domaines de l'homme. Les carrefours du Labyrinthe II*, Paris, Le Seuil, 1986; J.C. Simon, *L'Éducation et l'informatisation de la société*, Paris, Fayard, 1981; B. Boyenne, *L'information aujourd'hui*, Paris, Colin, 1980; P. Roqueplo, *Le Partage du Savoir: sciences, culture et vulgarisation*, Paris, Le Seuil, 1974. Ces ouvrages éclairent les «racines» et les «fleurs» même en '88-'89.

[35] Vous verrez bien, lors des élections fédérales prochaines (1988?) et surtout dans la prochaine gigue de négociations jusqu'à quel point les professeurs «exigeront» trop pour effectuer une tâche dont personne «d'influence et d'importance» n'aura réussi à faire saisir l'urgente nécessité. C'est ce que diront les élus, à coup sûr. Ils resserviront la sauce '85-'86 et la sauce '81-'82... à la manière '88-'89.

On est donc forcé de conclure à l'isolement professionnel et social de ce professeur qui n'aura d'autres choix que d'employer la technique du «pilotage automatique» — ce que j'appelle en franglais le professeur «stéréo-tape». C'est-à-dire celui qui entre dans sa salle de cours et «déroule son tape» sans façon, sans signification — à — portée réelle. N'en connaissons-nous pas trop dans nos unités de travail? Ces professeurs sont en situation de besoin d'aide. Mais qui les aidera? Sûrement pas les collègues dont la santé et l'équilibre moral fragile est confirmé par un ravalement sans nom. Serait-ce en leur faisant suivre un cours — ou plusieurs — sur les techniques d'enseignement? Il faut en douter. Lorsque «l'estime-de-soi», cruciale chez ceux qui sont en situation hiérarchique de pédagogues, est attaquée par le fondement — c'est par le fondement qu'il faut réagir, pas par les techniques d'enseignement.

Gouvernements et technocrates: une part de responsabilité

Loin de moi l'idée de jeter la pierre sur ce que j'estime représenter la majorité des professeurs du réseau. L'exemple vient de plus haut. La vacuité vient de plus haut. L'enflure vient de plus haut. Attribuer uniquement le malaise interne réel de l'enseignement et de l'enseignant aux seul enseignants représente une formidable fuite de compréhension. Parce qu'enfin, qui sont les agents de développements de cette situation grave en dehors du pouvoir politique?[36]

Pouvoir politique agissant tantôt par contraintes de toutes sortes, tantôt par propagande massive. Et les gouvernements agissant ainsi pensent faire oeuvre de haute politique (sic!). «Gouverner c'est prévoir» a-t-on déjà écrit! Ainsi, pour ceux qui dénaturent cette engeance, la logique devient simple: puisque la société *doit* être cette société techno-économique, le rôle vertueux du gouvernement est donc de pré-adapter les institutions et les hommes à ce qui va arriver avec la sûreté du soleil qui reparaîtra demain matin.

Ensuite, assurément, il y a les technocrates et la technostructure. Leur situation est claire: plus l'enseignement est technicisé, technique et «fonctionnarisé» et plus ils deviennent indispensables, plus ils ont de pouvoir, plus ils occupent un rang «vedettarial» local ou national, plus ils gagnent d'argent et plus ils sont indéracinables.

Il faut cependant rappeler que «la propagande ne peut réussir que s'il y a complicité du propagandé». Il y a donc complicité — en quelque part — du professeur qui (tenu mal informé cela va de soi) est d'une part saisi d'admiration devant l'opérationnalisation informatique de ses objectifs cognitifs et d'autre part désarmé devant l'articulation de ces objectifs sur un savoir fondamental. Cela aussi est forcé et obligé! On a pris le temps du professeur en lui rajoutant l'obligation morale de se «tenir à date» techniquement donc de se former à de nouveaux outils techniques. Pourquoi? Pour faire quoi? Pour quelle oeuvre éducative et formatrice? Réponse: Néant!

Il n'y a forcément pas de réponses aux pourquoi qui ne se posent plus. Dans ce cadre «l'isolement du professeur est-il inévitable?» Si l'on accepte béatement le cadre en question, l'isolement est inévitable et explicable. Chacun ignorant où se situe sa fonction, voit son collègue d'une autre discipline, d'une autre manière, d'un autre programme comme un compétiteur potentiel, un évaluateur en puissance, un rival en popularité. Autrement dit, si «l'autre» devient un non-spécialiste, alors que puis-je attendre de lui? que puis-je partager et pourquoi partagerais-je mes fragments avec lui?[37]

Pistes de réflexion pour l'action

L'isolement des enseignants et leur dépréciation *dans le tissu social* québécois, *présentement*, est inévitable. Mais en cherchant dans les fondements du quotidien du travail enseignant on peut, je pense, trouver des pistes de réflexion pour l'action. Songeons, par exemple, qu'un enseignant rencontre en moyenne 250 étudiants différents par année. Chacun de ces étudiants possède, plus que probablement, un pouvoir de multiplication par 4 de ses «opinions» sur l'enseignement et ses enseignants (il se multiplie auprès de sa parenté et de ses amis, au bas mot). Quand on sait également le pouvoir de la rumeur et la propension «usuelle» à déblatérer sur les enseignants, identifiés comme «pas bons», on comprend mieux l'image malsaine qui nous est réservée. Malsaine et déformée parce que l'inverse ne se produit que *très, très rarement* (passez un test aux étudiants, vous le constaterez vous aussi!): les étudiants détestent parler de leurs bons professeurs que ce soit devant des amis ou à la maison. La peur, la crainte sociale de «passer pour tetteux, suceux, etc» est insoupçonnée actuellement.

Ainsi, il faut donc constater que les 250 étudiants de tantôt rejoignent 1 000 personnes par année. Quand on connaît, au surplus, la distorsion et l'amplification par le «jeu du téléphone», et que l'on considère l'ensemble du réseau, c'est autour de 1 500 000 personnes qui sont touchées par une évaluation — jugement sommaire de l'enseignement collégial annuellement[38]. Jugement sommaire et «dévaluatif» depuis 1981-82. Curieusement! Faut fouiller, lire et consulter pour valider et confirmer l'origine de cette multiplication massive d'un jugement aussi violent que sévère. Il faut se mettre au défi de trouver une analogie de 1968 à 1982 en rapport avec notre «image sociale» de 1982 à 1988. Mais il faut aussi se rappeler, en fouillant, que la note de passage est passée de 60 % à 50 % en secondaire V pendant longtemps. Faut aussi penser aux programmes allégés en secondaire. Faut aussi se rappeler la difficile confiance des étudiants à l'égard de leur formation au secondaire. Tout ça mis ensemble produit un cocktail négatif à l'endroit de ceux qui ont la charge de «former - éduquer - instruire - enseigner» dans l'ordre post-obligatoire d'enseignement. Et je n'ai pas parlé de «normalisation» des résultats qui font «accroire» aux étudiants que le collégial leur est accessible.

---

[36] Je ne connais que trop bien les réponses noires des groupes de «sages» qui placera toute la responsabilité «sur l'omnipotence syndicale, le terrible C.E.Q., le «narcisse-léninisme» à gogo de la fin des années '70 — début '80, la C.S.N. etc. etc.» Il s'agit là, à mon sens, d'une contre-éducation. Pas besoin d'insister sur les conclusions auxquelles ils arrivent: la démocratisation de l'enseignement a entraîné sa dégraduation — d'où la nécessité de former les dynasteurs de demain. Je prendrai l'occasion de préciser plus loin les pernicieux dangers de revenir à une éducation pour l'élite — ce qui se pratique déjà de toute façon — en se basant sur des constats aussi émotifs, viscéraux et peu définis et pas définis — si on réfère exactement aux pratiques «sur le terrain».

[37] Je ne dis pas que c'est le cas de tous. La simple rigueur de pensée oblige à clamer que ce n'est pas le cas de tous. On retrouve, on a retrouvé et on retrouvera encore des prosélytes de l'enseignement. Me ferais-je comprendre en disant que je crois, cependant, qu'il s'agit *présentement* de la majorité.

[38] Il faut savoir également que les étudiants de 1988-89, après avoir terminé leurs cours secondaires, ont un «manque à former» de plus de 4 000 heures par rapport aux finissants du secondaire V de 1968-69. Il faut compter la disparition de la 7e année du primaire; les 205 jours de classe ramenés à 180; les journées raccourcies à cause du transport scolaire, etc. etc... Ce qui fait qu'au total, il y a bel et bien un trou de 4 000 heures en formation réelle. Tout cela n'est que mesure quantitative, mais il doit bien y avoir du qualitatif qui s'est perdu quelque part là-dedans!

Les enseignants sont donc sur la ligne de front de la prise de parole et du «feed-back» négatif. Mais où est donc l'importance et la reconnaissance sociale de l'enseignant? Presque nulle part! Et pourtant l'acte d'enseigner ne saurait être autre que créateur... pas improvisé mais créateur. Comment créer à partir de la connaissance des situations vécues des étudiants dans un contexte aussi défavorable? Comment créer et agir quand il n'y a pas de reconnaissance sociale, encore moins salariale? Comment créer sans support, sans environnement favorable?

Et comment pourrait-il y avoir de la reconnaisance sociale quand l'acte d'enseigner est dénaturé en lui assignant l'obligation de se programmer... et autant que possible de se faire «assister» par l'ordinateur? Comment et pourquoi créer dans l'enseignement quand ce ne sont majoritairement que des feed-back négatifs qui nous sont retournés? Feed-back négatifs basés, au surplus, sur des jugements sommaires déformés. Ce me semble patent: *il n'y a pas de création dans la technique pédagogique*; c'est la spirale négative de la dépréciation et de l'absence d'estime-de-soi; c'est ce qui disparait le plus vite dans ce contexte technicien de la pédagogie. Et Dieu sait que «l'estime-de-soi» représente le canal d'alimentation essentiel par lequel passe la transmission des savoirs et de la formation.

Réinsérer le citoyen au noeud de la réflexion et de la pratique pédagogique

La reconnaissance des enseignants et de l'enseignement ne viendra que de nos interventions sur la place publique... pour faire réagir les intelligences actives hors-pédagogie. Il faut informer, c'est-à-dire donner une forme, un sens à notre message. Il faut informer le citoyen, le public-citoyen dans ce qu'il a de plus sensible, c'est-à-dire ses intérêts. Si on dit que «le journalisme est le chien de garde de la démocratie» — même si ça fait bien longtemps que je ne l'aie pas entendu dire! — il faut se rappeler que ces journalistes-là passent et sont passés par l'école qui les a formés et les forment encore tout au long de leur cheminement de carrière. Alors faut croire qu'ils sont, pour les plus jeunes, le reflet d'une absence de pensée de fond au profit d'une action de surface. Donc, la tâche reste à faire.

Nous devons atteindre le citoyen dans ce qui demeure le principe fondateur de la démocratie: *le reste de la liberté*. Le reste de liberté de savoir, de comprendre, de «devenir» en toute autonomie. Si le public se sent concerné dans ses intérêts propres, en dehors de toute propagande, en toute intelligence, pourquoi ne réagirait-il pas? Parce que la structure de la propagande techno-économique est trop forte? Allons donc! Prenons la responsabilité formatrice qui est la nôtre et ce dans toutes les matières, disciplines, programmes. Ce n'est peut-être pas pour demain mais c'est là un beau programme! Et un programme d'action directe et concrète.

S'il y a une chance pour que nous contribuions — comme enseignant — à sortir de l'étau idéologico-matériel, à trouver une issue dans ce marécage flamboyant qui est la nôtre, il faut avant tout se garder d'une erreur qui consistesrait à croire que le citoyen est aussi libre qu'il l'était... au début du siècle, par exemple!!! ou au début des années '70.

Si nous nous projetons dans l'azur avec la certitude que «l'homme» a des ressources infinies et qu'en dernière instance, il est bien libre de choisir son destin, de choisir entre le bien et le mal, de choisir entre les multiples possibles qu'offrent les gadgets techniques, si nous croyons qu'il est libre d'inventer le contre-poison à tous les poisons inventés et même d'aller coloniser l'espace pour tout recommencer s'il le faut. Eh bien, imaginez tous les «si», tous les possibles ouverts à cet «homme» souverainement libre et dites-vous bien alors que si nous croyons réellement cela nous sommes réellement perdus. Car la seule voie qui laisse un passage étroit dans ce monde énorme de faux-semblants (exprimant cependant de vraies puissances) c'est celle qui suppose que «l'homme» ait encore un *niveau de conscience suffisant*, une autocritique survivante pour reconnaitre qu'il descend, depuis 50 ans, de marche en marche, l'escalier de l'absolue nécessité du Progrès des Structures, l'escalier du Destin. Les Anciens auraient-ils dit de la Fatalité.

Nous devrions contribuer à développer ce niveau de conscience. Est-ce que cela n'a pas toujours été un des buts de la formation en éducation? Est-ce que cela peut se fragmenter en objectifs cognitifs opérationnalisables, évaluables, transmissibles par la technique dans l'enseignement?

Parce qu'enfin, derrière toute éducation, et à tous les niveaux (peut-être plus particulièrement au nôtre avec des étudiants de 17-18-19 ans) il doit y avoir un horizon d'humanité. Parce qu'enfin, éduquer c'est tirer l'être humain de la barbarie primitive, lui faire connaitre son pouvoir de se gouverner lui-même et *surtout de ne pas croire sans preuves. Tel est le but essentiel, et c'est un but urgent* car, on le voit bien, la barbarie du «cruise control» menace toujours sans le vernis laqué de la culture technicienne.

En conséquence

Une première conséquence de cela, c'est que l'éducation vaut pour tous les potentiels et non seulement pour une élite. Vouloir avant tout former une élite, c'est prendre comme finalité une certaine organisation économico-sociale, et non pas ce regroupement d'individus-citoyens constituant une démocratie. L'éducation basée sur la technique, et sur la mesure des aptitudes, porte en elle ce vice d'être toujours plus ou moins au service des pouvoirs. Elle trie les plus dignes, les plus capables en vue d'en faire des recrues pour les parties gouvernantes, «décidantes» et «entreprenantes». En quelque sorte, et même si c'est «grossier», c'est un moyen de tyrannie: le projet d'instruire ceux qui en sont dignes est inutile.

Le projet de n'instruire que ceux qui en sont dignes est laid. Il y a dans cette mesure des aptitudes qu'on annonce, et dans ce barrage contre les esprits épais, quelque chose de profondément injuste... et toute l'injustice peut-être. Je crains et j'ai peur d'un recrutement de ministres, de spécialistes, de gens d'affaires, de décideurs et de directeurs chez les dignes — les doués de la douance — qui seraient, au fond, les nouveaux patriciens concoctant une ploutocratie à coloration démocratique.

Ainsi les peuple-citoyen resterait sans esprit — sauf la soumission — puisqu'il suffirait que ses «maîtres» aient de l'esprit. Bien au contraire, ceux qui doivent intéresser au premier chez l'enseignant-éducateur-formateur-professeur, ce ne sont pas les génies qui bondissent au premier signe mais ceux qui s'accrochent partout et se trompent sur tout. Ceux qui perdent courage et désespèrent de leur esprit et de leur intelligence. *Si l'on se mettait à s'instruire et former les ignorants on verrait du nouveau.* L'éducation formatrice doit donc s'adresser à tous et d'abord aux esprits lents.

De réserver le «décrochage» à l'esprit lent ou de lui réserver la «classe allégée», la «technique facile», c'est ne voir en lui que l'instrument à mettre dans les mains du chef, c'est préparer l'épais à sa fonction d'outil. Bien au contraire, il nous faut donner à un nombre maximum d'étudiants l'éducation la plus haute et réclamer le pouvoir de le faire parce que le public-citoyen paie pour cela... et le public-citoyen ne sait même pas qu'il est privé d'un service qui pourrait le servir vraiment.

Il nous faut donner non pas rien qu'une habilité technique, mais contribuer à développer la puissance de se gouverner et de résister aux entraînements des modes éphémères, de même qu'aux persuasions intéressées et habiles des «décideurs», des manipulateurs et des marchands d'opinion. Une éducation donc qui s'adresse autant à la volonté qu'au savoir. Une éducation qui donne plus d'importance à la manière de penser qu'au contenu de la pensée. La démocratie sans instruction, sans éducation, sans formation, est une institution vaine et peut-être même pernicieuse, dangereuse.

Enseigner au cégep en 1988-89, dans «l'air du temps», c'est un job pour plusieurs, une vocation pour certains, mais assurément une «fonction» pour tous. Pas la fonction qui fait le fonctionnaire. La fonction qui est «ce que doit accomplir une personne pour jouer son rôle dans la société, dans un groupe social». La fonction qui est «une profession, considérée comme contribuant à la vie d'une société.» (Le Petit Robert).

Pour qui tente de *réfléchir le présent... ce qui est penser l'avenir...* enseigner au cégep en 1988-89 est une *fonction vitale et urgente*[39]. Que ceux qui ont des oreilles entendent. Que ceux qui ont le souci *de l'avenir se répandent*. Parce que c'est le vivre, le savoir-vivre qui est résolument mis en cause. On passe subrepticement du savoir-vivre au savoir-subsister versus le savoir-faire-de-l'argent. Pour la société des humains rassemblée en démocratie citoyenne où donc est la vigie, présentement?

---

[39] C'est pour cela qu'il fait mal d'entendre et de voir les scénarios concoctés en officines, pour la secondarisation des «techniques légères et humaines», la concentration des techniques lourdes en «centres spécialisés» et la juxtaposition du secteur général à l'Université, de même que l'éclosion favorisée de baccalauréats internationaux, l'homogénéisation et la conformité de l'enseignement post-secondaire québécois avec l'ensemble canadien — et si possible d'en arriver à une homogénéisation nord-américaine. Techno-économie oblige! Pendant que d'autres — la France entre autres — s'évertuent à trouver un lieu de transition et de formation entre le lycée et la «grande salle des pas perdus» de l'Université. De toute urgence, il faut instaurer des projets éducatifs menant à la réalisation d'une «propédeutique» d'une année avant d'aborder le niveau collégial 1968-88 ou bien moduler les cours du secteur général 3-3-3 en 3-2-3 afin de former une *méthode* cruellement absente depuis 1978-79. Ou bien un cours collégial carrément de 3 ans puisque la majorité des étudiants prennent 5,3 sessions pour obtenir leur D.E.C. général. Ou bien installer — après moultes vérifications statistiques sur une longue durée — un seuil (mettons 75 % ou un indice, genre cote «z») qui permettrait aux plus forts de se risquer en 4 sessions. Quant aux autres, ce serait 6 sessions. Que notre mot d'ordre soit: POUVOIR DONNER À SAVOIR.

Communication de
Lorraine GALLANT
Professeure
Cégep de Sainte-Foy

J'essaierai de répondre à cette question en faisant, en un premier temps, une rétrospective sur mon cheminement personnel, pour ensuite vous faire part de l'état de ma réflexion à ce sujet.

Très jeune, je fus attirée par la profession d'infirmière. À cet âge, l'idéalisme prenait le pas sur la raison et la vocation primait sur la «job». C'est encore le cas aujourd'hui. Je fis mon cours d'infirmière et fus reçue en 1974. Enfin, je pus travailler auprès des malades. Je vivais «ma vocation»! Pendant un an, j'ai pratiqué ma profession d'infirmière dans une unité de pédiatrie. C'est là que j'ai réalisé que j'avais des aptitudes auprès des adolescents et que j'appréciais leur présence. Ce goût de communiquer avec des jeunes m'a inspirée à me diriger vers l'enseignement. J'ai donc fait un baccalauréat en éducation. Là encore, la vocation primait sur la job. Au fait, je n'avais jamais envisagé ma profession sous l'aspect job, mais bien comme une vocation.

Définitions

Regardons ce que nous dit le dictionnaire *Petit Robert* et quelle est l'acception vernaculaire de ces deux termes.

JOB. *(Vers 1950, mot anglais), anglicisme familier. — Travail rémunéré qu'on ne considère généralement pas comme un véritable métier. — Tout travail, emploi rémunéré.*

Il est évident que, pour ma pésentation, je ne tiendrai compte que de la deuxième définition, c'est-à-dire que le mot job sera pris dans son sens d'emploi rémunéré. Le langage vernaculaire emploierait comme synonyme «travailler pour la paye». Ce qui revient à dire, avoir peu d'estime pour son travail, le considérer comme un moyen d'assurer sa subsistance, sa croûte sans plus. Cela revient aussi à dire avoir peu d'estime pour soi. Il ne faut pas non plus pousser l'abnégation jusqu'à ignorer complètement l'aspect job. La rémunération est une dimension importante du travail.

Pour l'autre mot, je ne retiendrai pas la définition religieuse, mais j'irai à la deuxième qui se lit comme suit: **VOCATION** *(1190; latin: vocation, action d'appeler). — Inclination, penchant (pour une profession, un état). Voir attirance, disposition, goût.* Il faut se rappeler qu'à une certaine époque pas si lointaine, l'osmose entre la vocation religieuse et la vocation profane était presque complète en éducation et en travail hospitalier.

Historique

Nous allons tenter de faire un bref historique de l'évolution de la profession d'enseignante et d'infirmière. Ce champ d'activité ayant été occupé presque exclusivement par des femmes, c'est donc une analyse féministe que je présenterai.

• Avant les «unions»

Traditionnellement, au Canada français, ce sont les institutions religieuses de femmes qui se sont occupées du domaine servile, mais important, de la santé. Les religieuses et leurs élèves (qui devenaient souvent religieuses à leur tour) avaient une double vocation, soit la vocation religieuse et la vocation de faire le bien et de se sanctifier en soignant les malades pour l'amour de Dieu. La morale janséniste de l'époque considérait les biens matériels et l'argent comme une vile compensation qu'il fallait traiter avec dédain. L'infirmière de cette époque ne vivait que pour sa vocation, par contre, elle vivait très mal de sa vocation.

L'enseignante, ou la maîtresse d'école si vous préférez, était dans la même situation que l'infirmière. L'enseignement supérieur était réservé aux hommes, à cette époque, comme par hasard. C'était une «vocation féminine» que d'enseigner à l'élémentaire. C'était une profession où la «vocation» tenait lieu de salaire. L'enseignante devait faire la classe à tous les niveaux, de la première à la septième année, couper le bois, chauffer l'école, être secrétaire de la paroisse et du village, être célibataire, bonne catholique; la liste des exigences pourrait être longue. Si elle avait l'outrecuidance d'exiger un salaire, même en dessous de la décence, ou encore si ses années d'expérience à un même endroit lui valaient une augmentation de salaire, vite on la congédiait pour la remplacer par une nouvelle «maîtresse d'école» qui coûtait moins cher.

L'infirmière et l'enseignante vivaient une insécurité féodale, exploitées qu'elles étaient par une société qui les payait avec un discours pontifiant où était absente la dimension pécuniaire. Pas question de parler de job avec des conditions de vie minimales. Au mieux, elles pouvaient se marier (avec un bon parti, du genre médecin) ou entrer en religion. Pour les autres, elles finissaient épuisées, dans l'oubli et la solitude.

Les nostalgiques nous diront que la santé et l'éducation coûtaient moins cher à cette époque. C'est évident, quand on pense à ces milliers de sacrifiées.

• La Révolution tranquille

Au début des années soixante, le Québec se dote d'outils collectifs de développement dans le domaine de l'éducation et de la santé. Ces deux secteurs deviennent accessibles à tous. Ils ne sont plus réservés à une minorité de nantis. De nombreuses écoles se construisent à l'intérieur desquelles s'engouffrent des enseignantes et enseignants qui n'ont peut-être pas eu le temps de se poser la question: «Ai-je la vocation?» Avec l'accessibilité aux soins, le même phénomène se vit dans le monde hospitalier. Les professions d'infirmières et d'enseignantes sont encore, à ce moment, deux des quelques avenues possibles et faciles d'accès pour la jeune fille qui veut travailler. Les choix sont peu nombreux. Des structures originales sont créées: ce sont les cégeps, dans le monde de l'éducation, et les C.L.S.C., dans celui de la santé et des services sociaux. Il y a rareté du personnel. Le discours du Gouvernement est: «Qui s'instruit s'enrichit.» Enseignantes et infirmières revendiquent, entre autres, des conditions salariales décentes. C'est une décennie où l'on peut penser que la vocation est mise en veilleuse. Dans les faits, il n'en est rien. Les enseignantes et infirmières ont compris que la vocation doit s'incarner à l'intérieur d'un cadre matériel minimal.

• De nos jours

Lors des négociations qui s'ensuivent, le Gouvernement et la direction des établissements utiliseront l'argument de la vocation, afin de contenir les justes revendications de ces travailleurs et travailleuses. Comme par hasard, la société, par ses élus, trouve belle la «vocation» et tente d'utiliser cet argument pour culpabiliser l'infirmière et l'enseignante. La vocation et la job deviennent des arguments de négociation. Si on revendique trop ou si on ne pense qu'à l'argent, on nous dit que nous oublions, pour des considérations matérielles, le bien des enfants ou des malades. Au fond, il n'en est rien.

Ce que veulent les enseignantes et les infirmières, c'est une juste reconnaissance sociale par une participation à la richesse collective. Elle ne veulent plus retourner à l'arbitraire, à l'abnégation gratuite rapidement oubliée. Elles veulent vivre pleinement comme membres d'une société en pleine évolution. Les cours de perfectionnement s'ajoutent à des stages en milieu de travail: c'est la course au perfectionnement tous azimuts. Tant l'infirmière que l'enseignante n'ont jamais été aussi professionnelles et fières de leur travail qu'à la fin des années soixante-dix. Ce fut de courte durée. Le prétexte* de la crise économique fut utilisé pour ramener ces professionnelles au rang de travailleurs «gras dur», égoïstes et enfants gâtés. Pendant près de trois ans, le discours du Gouvernement à l'endroit de ses professionnels de la santé et de l'éducation a été dégradant. Nous nous sommes senties humiliées, dévalorisées auprès de la société. Plusieurs ne s'en sont pas encore remises et ne s'en remettront probablement jamais. Ce qui est encore plus triste, c'est que ce discours des élus-patrons a été repris avec allégresse par la direction de certains établissements. Le discours de la société est bas; tout est ramené à la job. La vocation vacille au fond de l'âme de beaucoup. Ce sont des années noires. Le feu sacré est-il éteint à jamais?

L'avenir

Ce serait mal connaître les enseignantes et les infirmières. Fondamentalement, ce sont des êtres de vocation, de dévouement et d'abnégation. Rapidement, elles se cherchent un modèle, elles veulent se mobiliser sur un thème qui leur donnera un nouveau souffle, un nouveau départ. Ce ne sont sûrement pas des questions d'argent qui seront le catalyseur. Il est évident que des conditions minimales doivent être réunies pour que puisse s'exercer la vocation. Quel serait cet idéal que cherchent les enseignantes?

Retrouver le goût de la pédagogie

À cette étape de ma réflexion, je crois que tous, nous avons besoin de nous réapproprier la pédagogie. Pendant les 20 dernières années, beaucoup de spécialistes, bien intentionnés, ont fait de l'expérimentation avec l'éducation. Heureusement, au cégep, les professeurs ont eu à participer aux démarches remettant en cause certains programmes, certaines méthodes. À cet égard, en comparaison avec d'autres niveaux, nous avons beaucoup de latitude. C'est peut-être la voie par laquelle nous pourrons retrouver la dignité, le goût de la vocation quelque peu ébréché au cours des ans.

---

*J'utilise le mot «prétexte» sciemment. Le profit des entreprises n'a jamais été si élevé que pendant cette pseudo-crise. Il serait plus juste de parler d'ajustement du capital vis-à-vis le monde du travail.

Il faut se rappeler qu'à l'origine des cégeps le rapport Parent donnait de grandes orientations, mais ce sont les professeurs qui, pour une large part, ont créé cette institution originale. Chaque discipline, chaque technique a élaboré ses cours et ses programmes en étant toujours très près des élèves.

C'est peut-être ce lien privilégié avec nos étudiants qui, au fond, est le fil qui nous permettra de renouer avec la vocation. En étant près de la réalité du marché du travail, nous devons, transcendant les modes et les tendances, revenir à la formation fondamentale de l'individu. Évidemment, cette notion est plus facile à écrire qu'à décrire. Il nous faudra probablement un «colloque des 25 ans des cégeps» pour arriver à s'entendre sur la grande orientation contenue dans ce principe de base.

La société en évolution

Il nous reste aussi le défi de l'adaptation à une société changeante. À la fin des années soixante début soixante-dix, nos élèves étaient en majorité issus de familles dites traditionnelles, et avaient suivi un cursus identique. Avec la révolution en éducation et suite à la forte croissance démographique de l'après-guerre, nos clientèles étaient en progression constante. Aucune crainte à avoir; tous voulaient ou devaient venir au cégep.

Aujourd'hui, la situation est différente. La famille traditionnelle est éclatée. L'élève de demain aura un vécu différent, une culture souvent très riche et originale. Nous aurons à faire notre niche coincée entre un niveau secondaire de plus en plus envahissant et une université qui, depuis une décade, offre carrément un enseignement de niveau collégial. Surtout, nous devons nous adapter rapidement aux besoins d'une nouvelle clientèle qui, souvent, est déjà sur le marché du travail et vient chercher un complément de formation. Cela veut peut-être dire une troisième session, le collège de fin de semaine, des programmes sur demande. La liste n'est limitée que par notre imagination adaptable. C'est une voie par laquelle nous pourrons affirmer notre vocation et changer, aux yeux du public, cette image mesquine de «jobinards» dont on nous a souvent affublés.

Ces éléments de ma modeste réflexion vous sont présentés afin qu'ensemble nous puissions cheminer dans les minutes qui vont suivre. La discussion entre la vocation et la job n'est pas l'apanage des seuls ensignants et enseignantes. Ce même thème passe-partout pourrait être au programme de colloques de beaucoup de métiers et de professions.

La vocation, au fond, n'est-elle pas simplement aimer son travail à la passion?

B. Définir ensemble de nouveaux modèles de gestion

PROBLÉMATIQUE

Par le passé, le maître mot de la démocratie était: participation. Une foule de comités furent mis sur pied; les luttes de clan, les rivalités manichéennes ne tardèrent pas à avoir le haut du pavé. Aujourd'hui, on procède à des ajustements.

Y a-t-il des modèles de gestion qui réussissent à créer des liens? Qu'est-ce que les cégeps souhaitent comme style de gestion? Comment marier les solitudes (M.E.S.S.-collèges, syndicats-administration, professeurs-étudiants)?

Communication de
Claude SAINT-CYR
Conseiller pédagogique
Service de recherche et expérimentation
Cégep Joliette-De Lanaudière

LA CONSULTATION, UN OUTIL DE COLLABORATION ENTRE ADMINISTRATEURS ET ENSEIGNANTS

Introduction

Le thème de notre atelier porte sur la définition de nouveaux modèles de gestion qui faciliteraient la rencontre de plusieurs solitudes.

Les deux solitudes qui m'intéressent plus particulièrement sont les administrations de collège et les enseignants et enseignantes. Je n'ai pas l'intention de vous présenter un modèle théorique de préparation au mariage d'êtres solitaires; j'utiliserai plutôt un cas de consultation pour dégager les principes qui ont permis de faire collaborer les enseignants et les enseignantes avec l'administration du Cégep à la rédaction d'un document institutionnel, notamment une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages.

La première partie de la communication vous décrira le processus de consultation que nous avons utilisé. Dans la deuxième partie, je dégagerai les principes qui ont permis de réussir une telle consultation. Dans la troisième partie, je vous inviterai à échanger sur la collaboration qui existe et qui devrait exister entre les administrations et les enseignants et enseignantes dans les cégeps.

Première partie

- **Le processus d'élaboration d'une politique d'évaluation des apprentissages au cégep Joliette-De Lanaudière**

En décembre 1986, la Commission pédagogique a formé un comité paritaire enseignants, non-enseignants, visant à élaborer une politique d'évaluation des apprentissages.

• Mandat

Le Comité a reçu le mandat suivant:

Il devait mener des consultations, analyser les résultats des consultations, rédiger des documents de travail et la politique, mettre en place les structures nécessaires à la mise en oeuvre de la politique.

• Composition du Comité

Le Comité était composé de douze personnes: le directeur des services pédagogiques; le conseiller pédagogique à l'enseignement régulier; un conseiller pédagogique à l'éducation des adultes; un aide pédagogique individuel; un élève du secteur général; un élève du secteur professionnel; six enseignants dont un de l'éducation des adultes.

La présidence du Comité a été assurée par le directeur des services pédagogiques; l'animation, la consultation et la rédaction des textes ont été faites par le conseiller pédagogique à l'enseignement régulier.

Le calendrier de travail avait été conçu et analysé par la régie des services pédagogiques et il devait s'étendre sur un an et demi. La politique devait être déposée au Conseil d'administration en décembre 1987; dans les faits, elle a été déposée au Conseil d'administration en avril 1988 dû à un prolongement des délais lors de la deuxième consultation. Le tableau I décrit les étapes d'élaboration de la politique.

TABLEAU I

Étapes d'élaboration de la politique

Étape	Activité	Échéance
1.	Création à la Commission pédagogique d'un comité paritaire enseignant, non-enseignant chargé de l'élaboration de la politique.	Décembre 1986
2.	Adoption du calendrier de travail à la Commission pédagogique, diffusion aux enseignants et aux enseignantes (enseignement régulier et éducation des adultes), aux élèves, au Conseil d'administration, à la commission d'évaluation du Conseil des collèges, aux services de consultation, au service de l'éducation des adultes.	Décembre 1986
3.	Inventaire des modalités d'évaluation qui se retrouvent dans les plans de cours à l'enseignement régulier et à l'éducation des adultes à la session A 86.	Janvier 1987 Février 1987
4.	Rédaction de grilles d'entrevues sur les objectifs, les principes et les règles personnelles de l'évaluation des apprentissages scolaires des enseignants et des enseignantes.	Février 1987
5.	Consultation sur l'évaluation des apprentissages à l'aide des grilles d'entrevues auprès des départements, des enseignants et des enseignantes de l'éducation des adultes, des services de consultation, du service de l'éducation des adultes et de l'Association des cadres et gérants.	Mars 1987 à mai 1987
6.	Rencontre avec le président de la Commission d'évaluation du Conseil des collèges.	Mars 1987
7.	Rédaction d'un questionnaire sur le vécu de l'évaluation des apprentissages des élèves du Cégep.	Mai 1987
8.	Sondage auprès d'un échantillon d'élèves sur leurs perceptions des habitudes d'évaluation des apprentissages de leurs enseignants et enseignantes.	Juin 1987
9.	Rédaction de synthèses des consultations en comité.	Août 1987
10.	Rédaction d'un projet de politique en comité.	Septembre à Décembre 1987
11.	Consultation sur le projet de politique auprès des départements, des services de consultation, du service de l'éducation des adultes, de l'Association étudiante du Cégep.	Janvier 1988 Février 1988
12.	Modifications au projet de politique.	Mars 1988
13.	Adoption de la politique à la Commission pédagogique et au Conseil d'administration.	Avril 1988
14.	Mise en oeuvre de la politique.	Automne 1988

Tout au long du processus, nous avons informé l'ensemble du personnel de l'état des travaux du Comité en publiant cinq bulletins d'information.

• Objectifs du Comité

Au début de ses activités, le Comité s'est donné des objectifs qui dépassaient le mandat de rédaction d'une politique. Conscient que le Cégep devait se doter d'une politique parce qu'il y était obligé par le règlement sur les études collégiales, le Comité s'est quand même donné comme objectifs de provoquer un processus de réflexion et de critique de ses activités d'évaluation des apprentissages et d'amener certains enseignants et enseignantes à modifier leurs pratiques d'évaluation. De plus, il était clair que la politique devait respecter la compétence des enseignants et enseignantes dans le domaine de l'apprentissage et qu'elle devait tenir compte de la diversité des modèles d'enseignement et d'évaluation des apprentissages.

TABLEAU II

Exemples de questions posées en entrevues

- Évaluez-vous vos élèves pour répondre à des contraintes administratives, afin d'apporter une sanction professionnelle (liée aux apprentissages de la discipline), pour aider l'élève à mieux comprendre ou pour d'autres motifs?
- Jusqu'à quel point considérez-vous l'évaluation des apprentissages des élèves comme un instrument de pouvoir?
- Quel(s) moyen(s) d'évaluation utilisez-vous à l'intérieur de vos cours? (nombre et énumération à la session d'hiver 1987).
- Planifiez-vous les activités d'évaluation d'un cours de manière stratégique ou à la pièce?
- Coordonnez-vous les activités d'évaluation d'un même cours (lorsque plusieurs enseignants ou enseignantes le donnent), d'une séquence de cours ou d'un programme?
- Vérifiez-vous les préalables disciplinaires et méthodologiques de vos élèves au début d'un cours?
- Quel(s) niveau(x) de connaissance évaluez-vous chez vos élèves au moyen de vos activités d'évaluation?
- Évaluez-vous autre chose que les connaissances et habiletés décrites au plan de cours afin d'établir la note de vos élèves? (présence, participation, langue, etc.)
- Lors de l'évaluation d'un stage, quelle(s) responsabilité(s) d'évaluation attribuez-vous aux intervenants et intervenantes non liés au Cégep?
- Lorsque vous remettez une évaluation à un élève, lui communiquez-vous également un feedback? Si oui, comment le faites-vous?
- Modifiez-vous les résultats de vos élèves en corrigeant (ou après coup) leurs tests ou leurs travaux?
- Quelles sont vos réactions, y incluant vos accords et vos désaccords, vos peurs, vos attentes, ce que vous ne voulez pas qui se passe dans la mise en place d'une politique d'évaluation des apprentissages?
- Comment devrait se dérouler la mise en place de la politique d'évaluation des apprentissages?
- Quels objectifs devrait poursuivre notre politique?
- Quel type de réglementation devrait contenir notre politique?
- La future politique d'évaluation des apprentissages doit-elle tenir compte de nos liens avec les universités et avec le marché du travail?
- Devrait-il y avoir une seule politique pour l'ensemble du Cégep ou une politique générale et des politiques départementales plus spécifiques répondant aux particularités de chaque département?
- D'après vous, quelles sont les informations minimales par rapport à l'évaluation qu'un étudiant du Cégep a besoin de savoir dans un plan de cours?
- Quels devraient être les mécanismes de révision de la politique?
- Notre politique devrait-elle favoriser l'expérimentation pédagogique reliée à l'évaluation des apprentissages?

La première consultation

La première consultation a eu lieu au printemps 1987. Elle a provoqué une importante réflexion sur les habitudes d'évaluation des apprentissages des enseignants et enseignantes. Des groupes de trois personnes composés d'enseignants et d'enseignantes, du directeur des services pédagogiques ou de professionnels ont rencontré tous les départements et les services du Cégep et ont questionné les enseignants et enseignantes sur leur vécu en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages. Nous leurs avons posé des questions en fonction de trois thèmes d'entrevue, le vécu de l'évaluation des apprentissages, les attentes et les craintes face à l'implantation de la politique d'évaluation et le contenu de notre future politique d'évaluation. Le tableau II donne des exemples de questions qui ont été posées.

TABLEAU III

Groupes et nombre de personnes consultées

Départements			
Anglais	3	Musique	8
Arts plastiques	3	Philosophie	7
Biologie	3	Physique	2
Chimie	3	Psychologie	4
Éducation physique	5	Sciences humaines	6
Électrotechnique	5	Tech. administratives	8
Français	10	Techniques agricoles	4
Génie civil	4	Tech. de bureautique	4
Informatique	5	Techniques d'éducation spécialisée	6
Mathématique	10		
Techn. infirmières	15		
Total enseignants et enseignantes	**115**		
Services (professionnels)			
Consultation et registrariat	8	Éducation aux adultes	3
		Serv. aux étudiants	2
Total des services	**13**		
Autres			
Cadres et gérants	5		
Techniciens	1		
Total autres	**6**		
NOMBRE DE PERSONNES CONSULTÉES	**134**		

Le tableau III indique la répartition des 134 personnes consultées. La réussite de la consultation auprès des enseignants et enseignantes ne peut nous faire passer sous silence les difficultés que nous avons éprouvées à rencontrer des élèves ou des représentants de l'A.E.C.J. De plus, tout au long du processus, il a été difficile d'avoir une représentation constante des élèves sur le Comité. Nous avons donc décidé de construire un questionnaire sur les perceptions des habitudes d'évaluation des apprentissages des enseignants et enseignantes que nous ferions parvenir à un échantillon d'élèves. Le questionnaire a été envoyé par la poste à 251 élèves du secteur régulier et nous avons reçu 134 réponses. Le questionnaire s'inspirait des grilles d'entrevues et a été conçu de façon à être traité par ordinateur. Quelques questions ouvertes ont permis de recueillir les commentaires des élèves.

À la suite des deux consultations auprès du personnel et des élèves, le Comité a procédé à une synthèse de la consultation du personnel et à une analyse quantitative et qualitative du sondage auprès des élèves.

La deuxième consultation

La deuxième consultation a eu lieu en janvier et février 1988. Le Comité avait entre les mains un projet de politique qu'il a fait parvenir aux enseignants et enseignantes, à l'A.E.C.J. et aux différents services à caractère pédagogique du Cégep (consultation, éducation des adultes) ainsi qu'à la Commission d'évaluation du Conseil des collèges. Cette fois, les personnes, services ou départements intéressés à commenter la politique devaient le faire par écrit ou oralement en se présentant devant le Comité. Le tableau IV décrit la liste des personnes, départements ou services qui nous ont transmis des commentaires.

TABLEAU IV

Liste des personnes, départements ou services qui ont transmis des commentaires lors de la deuxième consultation

Départements		
Philosophie	Mathématique	Sciences humaines
Tech. infirmières	Français	Génie civil
Tech. éduc. spéc.	Tech. admin.	Tech. bureautique
Biologie	Chimie	Informatique
Électrotechnique	Psychologie	
Service	**Professionnels-les**	
Serv. de consultation	Conseillère d'orientation	
Éducation aux adultes		
Enseignants		
Deux enseignants de sciences humaines		
Un enseignant de techniques de bureautique		
Autres		
Directeur général	A.E.C.J.	Conseil des collèges
Deux élèves		

Il y a eu peu de commentaires défavorables sur la politique sauf en ce qui concerne les relations entre le Service de l'éducation des adultes et l'enseignement régulier. Quelques correctifs ont été apportés et le projet a été adopté à l'unanimité tant à la Commission pédagogique qu'au Conseil d'administration.

Les éléments qui ont permis de réussir la consultation

Quelques cégeps du réseau ont utilisé un processus de consultation lors de la rédaction de leur politique d'évaluation des apprentissages, particulièrement les cégeps de Limoilou, de la Région de l'amiante et de Rivière-du-Loup. Nous nous sommes inspirés des travaux de ces cégeps; toutefois aucun d'entre eux n'a procédé de façon aussi systématique.

Dans une organisation, il n'est pas toujours nécessaire de consulter les personnes qui doivent éventuellement appliquer une politique ou un règlement, tout dépend de l'endroit où se trouve l'expertise et de l'intention qui motive la rédaction de la politique ou du règlement.

En ce qui concerne l'intention, les collèges peuvent se doter d'une politique ou d'un règlement pour des motifs extrinsèques comme pour répondre à des obligations gouvernementales (ce qui est souvent le cas), ou pour des motifs organisationnels comme pour provoquer des changements institutionnels ou pour modifier les comportements professionnels de certains groupes d'employés. Lorsqu'on vise principalement à répondre à des obligations extérieures au cégep, le besoin de consulter n'est pas toujours nécessaire. Souvent, les qualités de la forme du document sont plus importantes que son potentiel d'application. Lorsqu'on vise à provoquer des changements institutionnels et des modifications de comportement, la cohérence théorique et l'utilisation des modèles propres aux théories d'avant-garde sont moins importants. Il s'avère alors nécessaire de rédiger un document qui en premier lieu tienne compte du contexte organisationnel de l'établissement. Dans ce cas, il est quasiment impossible de procéder sans consulter les personnes qui devront appliquer ou subir la procédure.

Dans notre cas, il aurait été facile de se fixer comme objectif premier de répondre à une obligation gouvernementale puisque nous étions le dernier des cégeps publics à se doter d'une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. De plus, la gestion par politique ne faisait pas partie de la culture organisationnelle du Cégep. Il aurait été logique de s'attendre à ce qu'un comité restreint rédige rapidement un texte cohérent qui réponde aux attentes gouvernementales en la matière tout en oubliant sa destination première, à savoir modifier les comportements des enseignants et enseignantes à propos de l'évaluation des apprentissages. Il nous est apparu évident que le fait de recevoir un texte issu d'un petit groupe de personnes qui ne sont pas en contact quotidien avec l'apprentissage et les évaluations qui s'ensuivent ne produirait pas un outil applicable, provoquant l'amélioration des évaluations.

De plus, il était clair que les administrateurs et les professionnels du Cégep ne possédaient pas à eux seuls l'expertise à propos de l'évaluation des apprentissages. Il existait bien des consultants externes, capables de nous rédiger un document à la fine pointe des préoccupations des chercheurs en mesure et évaluation. Toutefois, le produit d'un tel travail, fait à l'extérieur, probablement fort cohérent et très original, n'aurait pas assuré par lui-même son applicabilité. Dans les cégeps, ce sont les enseignants et enseignantes qui détiennent l'expertise première à propos de l'évaluation des apprentissages. Toutefois, nous étions bien conscients que cette expertise était empirique et qu'elle n'était souvent pas nourrie des derniers résultats de la recherche en mesure et évaluation. Il fallait donc concilier les pratiques actuelles de l'évaluation des apprentissages qui, pour l'ensemble, n'étaient pas si mauvaises avec des objectifs d'amélioration de la qualité de celles-ci.

Le processus de consultation que nous avons utilisé devait permettre de rédiger une politique qui s'inspire des pratiques des principaux intéressés tout en provoquant une mise à jour de leurs pratiques. Le Comité savait également qu'en utilisant un processus d'élaboration de longue durée, il était possible d'atténuer les réactions négatives face à l'application d'une nouvelle politique. Ainsi, les personnes concernées commençaient immédiatement à changer leurs attitudes et leurs comportements face à l'évaluation des apprentissages.

Si la consultation qui a été menée au Cégep a réussi à devenir la plus importante animation pédagogique que nous ayons connue, c'est parce que, tout au long du processus, le Comité visait l'atteinte d'objectifs pédagogiques plus qu'administratifs. En effet, il s'agissait de se donner des moyens d'améliorer les pratiques d'évaluation des apprentissages et de garantir l'équité et la transparence des évaluations des élèves. Le Comité ne visait plus à répondre à une demande extérieure. Tout au long du processus, il était clair que le Cégep reconnaissait l'expertise des enseignants et des enseignantes en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages. En corollaire, les enseignants et enseignantes reconnaissaient qu'ils devaient réexaminer leurs pratiques d'évaluation et modifier certaines d'entre elles. Toutes les personnes concernées dans l'évaluation des apprentissages (sauf les élèves) ont participé au processus dès le début et ont pu réagir aux travaux du Comité à quelques reprises. De plus, les gens participaient de bonne foi. Pour parodier les méthodes d'évaluation à la mode, il s'agissait d'un processus de rédaction formatif et non pas sommatif. Il était clair que nous devions tenir compte de la réalité du Cégep si nous voulions produire un texte qui provoquerait la mise à jour et la modification des comportements.

La difficulté d'obtenir la participation des élèves nous a posé beaucoup de questions à propos des écarts sociaux et culturels qui séparent le personnel du Cégep des élèves. Il n'est pas toujours facile pour des élèves en formation de se retrouver à l'intérieur d'un groupe mature et intellectuellement très structuré que forment les enseignants, les professionnels et les cadres d'un cégep. Nous ne pouvions savoir ce que pensaient réellement les élèves parce que le Cégep ne possède pas les moyens organisationnels de consulter les élèves sauf en passant par l'Association étudiante. De plus, les structures propres aux associations étudiantes actuelles et leur incapacité de mobiliser les étudiants autour de causes institutionnelles rendent difficile la consultation des étudiants en passant par leur association. L'utilisation d'un questionnaire constituait un moindre mal.

Dès le début du processus, il était clair que la politique devait également s'appliquer aux cours de l'éducation des adultes. Les difficultés d'établir des relations entre le service de l'éducation des adultes et l'enseignement régulier se sont manifestées en premier lieu lorsque nous avons tenté de consulter les chargés de cours et les élèves. Nous étions alors complètement dépourvus de structures de consultation autant pour les élèves que pour les chargés de cours qui ne sont pas également enseignants du Cégep. De plus, les services d'éducation des adultes cherchent à redéfinir leur place à l'intérieur des cégeps, principalement par rapport à l'enseignement régulier. Dans un tel contexte changeant, il nous est apparu important de ne pas imposer de mécanisme détaillé de collaboration entre le service et l'enseignement régulier. C'est ainsi que nous avons obligé la collaboration entre l'éducation des adultes et les départements à propos de l'application de modalités particulières de la politique aux cours donnés à l'éducation des adultes sans définir comment cette collaboration devait se faire. C'était pour nous la meilleure des solutions boiteuses.

À propos du processus décisionnel, il était important de décider des contenus du texte au moyen de consensus de personnes plutôt qu'au moyen de votes ou de positions de groupes. Bien entendu, les enseignants et enseignantes, les élèves, les professionnels et les cadres avaient des intérêts à protéger à l'intérieur du processus. Toutefois, les discussions du Comité se faisaient à partir de valeurs, de croyances ou d'expertises personnelles plutôt qu'à partir de positions syndicales, patronales ou étudiantes.

Le Comité a prévu à l'intérieur de la politique certaines structures nécessaires à la mise en oeuvre de la politique. Toutefois, à cette étape, c'est la Direction des services pédagogiques qui doit prendre le leadership de la mise en oeuvre. En effet, l'implantation d'une politique demande certaines interventions d'autorité qui doivent être assumées par les cadres du Cégep. Cependant, la mise en oeuvre de la politique devrait être facilitée parce que le cadre d'application a été conçu en collaboration et que chaque enseignant connait déjà ce que lui demande la politique.

Communication de
Marcel LAFLEUR
Directeur général
Collège de la Région de l'amiante

DÉFINIR ENSEMBLE DE NOUVEAUX MODÈLES DE GESTION

C'est avec plaisir que j'ai accepté de participer à cet atelier qui a pour thème «Définir ensemble de nouveaux modèles de gestion». On m'a demandé d'y parler du modèle de gestion que nous avons mis en place au collège de la Région de l'amiante et du type de relations qui prévaut entre l'administration et les syndicats locaux.

Conscient du scepticisme avec lequel les congressistes accueillent parfois les propos de ceux qui les entretiennent de leurs expériences, j'ai demandé à quelques collaborateurs de témoigner avec moi de ce qui se vit dans notre établissement. Dans un premier temps, je vous exposerai le plus succinctement possible les principes et les objectifs qui guident le Collège dans la gestion de son personnel; ensuite MM. Réjean Delisle, André Gamache et Claude Mercier (qui étaient respectivement présidents des syndicats des enseignants, des professionnels non enseignants et du personnel de soutien au moment où cette invitation m'a été faite) vous feront part de leur point de vue sur ce modèle de gestion. Ils sont bien placés pour l'apprécier puisqu'ils le vivent depuis dix ans maintenant.

Un nouveau modèle de gestion?

Les théories sur la gestion du personnel, la motivation et la qualité de vie au travail sont bien connues. Il ne semble toutefois pas facile de les mettre en application et il n'existe probablement aucun modèle qui soit universellement applicable. Il appartient donc à chaque entreprise de se définir un modèle qui tienne compte de son expérience passée, de sa culture, de son personnel, etc. **Celui que nous avons adopté chez nous n'a rien de nouveau ou de futuriste**; bien au contraire, il s'appuie sur des principes et des théories que tout le monde connaît. Il est extrêmement simple et ne présente aucune caractéristique vraiment originale. Il a cependant une qualité… il fonctionne bien chez nous, et ce, depuis dix ans déjà. C'est pourquoi nous avons accepté de venir vous en parler.

Dans les minutes qui vont suivre je vous présenterai, de façon très succincte, cinq objectifs sur lesquels repose la gestion du personnel dans notre collège. Je dois cependant vous avouer qu'il reste beaucoup à faire en regard de chacun d'entre eux; mais la mise en chantier d'un tel projet nous a toutefois permis d'obtenir jusqu'ici des résultats dont nous sommes assez satisfaits.

Objectif no 1

- **Le Collège doit assumer que la satisfaction de son personnel constitue l'une de ses plus importantes responsabilités**

Au collège de la Région de l'amiante, nous avons acquis la conviction que nos employés constituent la plus grande richesse de notre établissement. Il nous importe donc de les savoir satisfaits et heureux de travailler chez nous. Nous consacrons donc beaucoup d'énergies pour répondre à leurs besoins; mais nous croyons qu'il s'agit là d'un bon investissement parce qu'un personnel satisfait offre à la population étudiante des services de meilleure qualité.

Il s'avère cependant plus facile d'énoncer de telles affirmations que de les vivre dans l'action de chaque jour. C'est pourquoi depuis une dizaine d'années déjà, l'équipe de direction du Collège s'efforce, parfois difficilement, d'adopter un style de gestion qui s'accommode de ces principes. Mais c'est un travail long et difficile qui implique une remise en question du rôle des gestionnaires, nécessite la modification de certaines conceptions et exige l'apprentissage de réactions appropriées. Et je peux vous affirmer qu'il nous reste beaucoup de travail pour atteindre l'idéal que nous nous sommes fixé.

- **Quels sont ces besoins à satisfaire?**

La documentation sur la qualité de vie au travail nous enseigne qu'un employé a des chances d'être satisfait et de se réaliser dans son emploi s'il exerce d'abord son métier dans un environnement physique sain et s'il bénéficie de conditions de travail adéquates. **Mais ce n'est pas tout.** Il aspire en plus à s'épanouir dans un milieu où les relations interpersonnelles sont cordiales et il désire un supérieur qui fait preuve d'écoute, de compréhension et d'intérêt véritable envers lui. Il s'attend à participer aux décisions qui le concernent, recherche des défis à la mesure de ses capacités, s'attend à ce qu'on reconnaisse ses efforts et sa contribution aux succès de l'organisation. Il souhaite pouvoir jouir d'une certaine autonomie d'action et veut se voir traiter comme un être responsable. Voilà, énumérées de façon très synthétique, les principales attentes que les employés ont envers leur employeur.

- **Comment répondre à ces besoins?**

Pour y parvenir, une équipe de gestion doit premièrement intégrer l'idée que les travailleurs ont tout intérêt à oeuvrer dans un milieu valorisant, qu'ils sont désireux de se réaliser et qu'ils sont capables d'assumer leurs obligations, s'ils sont placés dans des conditions favorables. Dans une telle optique, **les cadres doivent assumer leur rôle dans une perspective de service**; leur permière responsabilité consiste à faciliter le travail de leurs subordonnés en les aidant à éliminer les difficultés ou les embûches qu'ils rencontrent. Ils doivent être à l'écoute, consulter avant de prendre des décisions, supporter plutôt que de sanctionner, convaincre plutôt que de contraindre. Ils ont le devoir de valoriser le rôle des employés et de leur témoigner de la reconnaissance pour leurs efforts et leurs succès; et ensuite ils pourront les stimuler à se dépasser. Ils ont en somme le devoir de développer la confiance et la compétence de leurs partenaires pour que ces derniers puissent devenir de plus en plus autonomes et capables d'assumer leurs responsabilités.

Voilà en bref ce que nous cherchons à faire au Collège.

Mais la réalisation d'un tel programme devient difficile sans la collaboration des syndicats. Nous avons donc admis pleinement leur légitimité et les avons reconnus comme des partenaires importants; ils ont maintenant leur mot à dire dans la prise de décision et, pour faciliter leur rôle, nous nous efforçons d'être «transparents», c'est-à-dire de leur fournir tous les renseignements nécessaires pour qu'ils puissent porter un jugement éclairé dans les débats. Et je suis heureux de reconnaître que depuis plusieurs années ils se sont toujours efforcés de rechercher avec nous des solutions qui, bien sûr, tenaient compte des intérêts de leurs membres, mais également de ceux de la clientèle et de nos contraintes administratives.

Objectif no 2

- **Le Collège doit se doter d'un projet collectif de travail**

Nous avons mis au-delà de quinze mois pour élaborer un document de travail qui précise nos orientations et nos objectifs généraux. Ce texte a été bâti en concertation avec l'ensemble du personnel et il est le fruit d'une complicité certaine entre l'administration et les employés; il reflète les aspirations de la collectivité. Depuis son adoption, il a permis de canaliser nos énergies en vue de réaliser des objectifs communs; il a affecté de façon positive la productivité et la vie de notre établissement. Tous nos plans de travail en découlent.

C'est un outil qui crée une unité de pensée dans le Collège; il propose des valeurs qui influencent notre façon de faire les choses, imprime un style particulier à notre établissement, reflète le niveau d'excellence que nous voulons atteindre. Il répond aux aspirations de défi et de fierté du personnel.

Je crois que sans cette «pièce maîtresse», le Collège n'aurait pu connaître le développement relativement harmonieux qui l'a marqué au cours de ces dernières années. J'ajouterai enfin qu'il s'agit là d'un outil indispensable à une organisation qui désire décentraliser ses opérations; il assure alors une unité d'action et un nécessaire lien entre tous les paliers de l'entreprise.

Objectif no 3

- **Le Collège doit décentraliser les responsabilités et les pouvoirs au niveau le plus près de l'action**

Un peu partout dans le monde, on poursuit actuellement des expériences de décentralisation et de responsabilisation des travailleurs. Plusieurs entreprises reconnues pour leur succès ont adopté des politiques et des structures très souples qui favorisent le développement de l'autonomie des travailleurs et le contrôle du personnel sur leur milieu de travail. Ces projets ont souvent permis une augmentation significative de la production en même temps qu'un accroissement de la satisfaction des employés.

Mais la décentralisation, contrairement à ce que plusieurs peuvent penser, s'accommode fort mal d'un style «laisser faire». Et il est important de noter que partout où fonctionne adéquatement la formule, **on a assorti ces nouveaux pouvoirs de responsabilités et d'exigences correspondantes. On se montre donc très exigeant envers les travailleurs qui doivent répondre à des objectifs précis.**

Au Collège, nous cherchons à mettre ce concept en application. Dans les directions et les services, nous avons adopté un mode de gestion par objectifs qui a contribué à **développer une très grande autonomie chez le personnel.** Nous nous accommodons fort bien également des pouvoirs dont disposent le départements, qui eux aussi travaillent de plus en plus par objectifs.

La confiance qui s'est développée au fil des ans entre les parties permet à l'administration de savoir ce qui se passe dans les unités administratives et de l'apprecier. Et mes collègues ici présents vous diront sûrement que nos attentes et exigences sont passablement élevées, mais généralement bien acceptées. Et je puis vous certifier que les évaluations que nous avons faites jusqu'ici nous rassurent sur la capacité des employés de se prendre en main et d'assumer les responsabilités qui leur sont confiées.

Ayant personnellement perdu mes illusions sur le contrôle qu'on peut exercer dans les organisations comme les nôtres, et voyant les gestionnaires débordés plus souvent qu'autrement, il m'apparaît donc qu'une décentralisation accrue constitue une voie intéressante à poursuivre dans l'avenir.

Objectif no 4

- **Le Collège doit se doter d'un système d'évaluation qui soit appuyé par une politique de perfectionnement adéquate**

Nous croyons que le maintien et l'amélioration de la qualité des services passent par la mise en place d'un système d'évaluation rigoureux. Et cette opinion est partagée par l'ensemble du personnel qui a accepté, lors de l'adoption de notre dernier plan quinquennal de travail, qu'on se donne comme priorité d'améliorer nos outils d'évaluation.

J'explique cette attitude positive par le fait que nos entreprises d'évaluation ont permis jusqu'ici de faire progresser l'organisation et ce, sans jamais pénaliser qui que ce soit. Nous nous sommes toujours servis de ces résultats pour corriger nos lacunes, suggérer des modifications d'attitudes, encourager le perfectionnement, etc. Nous croyons qu'un bon programme d'évaluation peut être implanté dans un collège à la condition de poursuivre des objectifs positifs et acceptés du personnel et surtout de ne pas constituer une menace pour ce dernier.

Je pense pouvoir affirmer que nous avons réussi à intégrer passablement l'évaluation à notre gestion quotidienne; le climat de confiance dans lequel nous vivons nous permet d'abord d'échanger librement sur la qualité des services offerts et sur les améliorations à apporter pour améliorer notre performance. Mais en plus, nous avons mis en place quelques programmes qui nous permettent de nous livrer à un examen plus systématique de notre action. Chaque année, la direction et les services sont évalués à partir des objectifs qu'ils doivent réaliser; nos finissants sont également conviés, par le biais d'un questionnaire, à nous donner leur avis sur l'atteinte des objectifs qui les concernent; et depuis 1987, nous avons entrepris une **évaluation de la qualité du travail des départements**. Ces expériences ont habituellement provoqué un renforcement des comportements qui avaient amené de bons résultats et des efforts de redressement lorsque nécessaire.

Mais au-delà de l'évaluation de nos objectifs institutionnels, il y a aussi des individus qui oeuvrent dans nos organisations. Et les écrits en la matière nous enseignent que la plupart des employés ont besoin d'être évalués. Y en a-t-il un seul parmi nous qui n'ait souvent entendu dire: «Qu'on se crève à l'ouvrage ou qu'on ne fasse rien, ici, ça ne change vraiment pas grand-chose.»

Cette simple remarque reflète une réalité qui n'est pas sans importance; elle signifie qu'on n'accepte pas de demeurer anonyme, qu'on s'attend à ce que ses contributions dans l'organisation soient évaluées à leur mérite et qu'on exige une forme quelconque de reconnaissance. Nous avons fait quelques efforts, au cours de ces dernières années, pour souligner le mérite ou les faiblesses de nos employés et nous profitons de chaque occasion qui se présente pour leur communiquer notre appréciation. Mais nous avons encore beaucoup de chemin à parcourir quant à l'évaluation individuelle; nous cherchons actuellement des moyens pour procéder à une évaluation plus systématique du rendement de chacun de nos employés. Une telle opération visera, bien sûr, l'amélioration des services que nous offrons; mais elle devra également nous permettre de venir en aide à ceux qui rencontrent des difficultés et de témoigner à la grande majorité d'entre eux notre considération et notre reconnaissance pour le travail qu'ils effectuent. Une telle démarche devrait avoir pour objectif de répondre aux besoins légitimes de fierté et d'estime de soi des employés et avoir pour conséquence de renforcer leur sentiment d'appartenance au Collège.

Voilà, en quelques mots, l'esprit dans lequel nous voulons poursuivre notre travail en matière d'évaluation.

- **Le perfectionnement**

Un bon système d'évaluation perd de sa valeur s'il n'est pas appuyé par un programme adéquat de perfectionnement. Sans entrer dans les détails à ce chapitre, il importe de souligner qu'une politique favorisant le développement organisationnel, sans négliger pour autant les besoins individuels, apportera beaucoup de dividendes à une entreprise. Et, à ce chapitre, les politiques qui ont été élaborées chez nous en concertation accordent précisément plus d'importance au perfectionnement collectif sans pour cela négliger le perfectionnement individuel. On cherche ainsi à aider le personnel à mieux répondre aux objectifs que nous nous sommes fixés collectivement.

Objectif no 5

- **Le Collège doit créer un réseau de communication interne qui facilite les échanges entre tous les membres de l'organisation**

Tout le monde reconnait maintenant la **nécessité de faire circuler l'information** et on a développé dans les collèges des systèmes très sophistiqués pour ce faire.

Je pense cependant qu'il faudra **dépasser le cadre des structures formelles** de communication pour **favoriser de meilleurs rapports individuels, notamment entre les gestionnaires et le personnel**. Des rapports personnels francs, cordiaux et fréquents favoriseront une plus grande collaboration dans nos entreprises. Ils permettront tant aux gestionnaires qu'aux employés de faire connaitre leurs attentes, leurs difficultés et leurs préoccupations. De meilleures communications entre tous les individus de l'organisation ont une influence positive sur le climat de travail et amènent les partenaires à un degré de complicité suffisant pour réaliser, en équipe, les objectifs de l'organisation.

Au Collège, nous nous sommes davantage préoccupés de cette question ces dernières années. Nous rencontrons plus fréquemment les divers groupes (départements, services, syndicats, etc.) lors de réunions formelles, nous avons augmenté le nombre des activités à caractère social, les gestionnaires pratiquent la politique de la «porte grande ouverte» et j'insiste de plus pour qu'ils se rendent le plus souvent possible dans les unités de travail. C'est d'ailleurs la seule façon de finir par connaitre les vrais problèmes et de recueillir des suggestions valables pour les régler.

Une telle attitude nous a permis d'améliorer le climat du Collège. Je suis persuadé que cette façon de faire a évité le pourrissement de plusieurs situations et nous a aidés à régler plusieurs problèmes. C'est exigeant pour les cadres en particulier qui doivent y consacrer beaucoup de temps; mais c'est par ailleurs combien valorisant.

Conclusion

Je pourrais faire état des réalisations que notre modèle de gestion nous a permis de concrétiser. Mais je laisserai plutôt aux trois présidents des syndicats du Collège le soin de vous présenter leur point de vue sur les effets que ce programme a pu produire au Collège.

Communication de
Réjean DELISLE
Président sortant du syndicat des professeurs
Collège de la Région de l'amiante

C'est sûrement avec un certain malaise que je vous présente aujourd'hui cette communication. En effet, en tant que président sortant d'un syndicat de professeurs, affilié à la C.S.N. de surcroit, je risque d'être considéré par certains comme un membre de l'engeance la plus ingrate qui puisse exister dans un collège. Toutefois, cette réticence est manifestement renversée par l'espoir que puisse être utile ce bref témoignage sur le climat d'entente qui existe entre l'administration, les professeurs et leur syndicat au collège de la Région de l'amiante.

Comment expliquer qu'on en arrive à s'entendre chez nous? Je ne peux pas répondre à cette question en présentant une formule miraculeuse qui s'appliquerait à un modèle de gestion théorique. Je tenterai uniquement, à l'aide d'exemples, d'expliquer comment ça se passe dans mon collège, et pourquoi, d'après moi, ça se passe comme ça.

Un bref retour sur la petite histoire du Collège m'apparait opportun. Les relations entre les professeurs syndiqués et le directeur général (D.G.) précédant M. Lafleur avaient été houleuses. Pour en donner un aperçu, mentionnons que cet ex-D.G. avait eu la bonté, dans une déclaration fortement publicisée par le journal local, de dénoncer un groupe de professeurs qui, selon lui, ne préparaient rien de moins qu'une révolution marxiste grâce à leurs liens avec des pays communistes! Le ridicule ne tue pas mais peut entraver la carrière d'un D.G.

À son arrivée, le nouveau directeur général adopta une attitude ouverte et non menaçante qui faisait contraste avec celle de son prédécesseur. Une de ses premières initiatives consista à effectuer une vaste consultation portant essentiellement sur deux questions: Quels sont les problèmes rencontrés dans votre travail? Quelles solutions y verriez-vous? Le syndicat ne pouvait qu'encourager la participation à une opération dont les effets ne pouvaient être négatifs. Qui plus est, la mise en application de certaines des solutions suggérée donna la preuve que participer de bonne foi à une consultation menée par l'administration peut apporter des effets tangibles. Un exemple? Plusieurs professeurs s'étaient plaints de la lenteur du service de polycopie. Le Collège n'hésita pas à investir dans le personnel et l'équipement nécessaires pour limiter à 24 heures le délai maximal entre la remise d'un texte et sa reproduction en plusieurs exemplaires.

Un autre exemple typique de cette attitude d'ouverture et d'écoute réelle se manifesta lorsque commença la glorieuse époque des coupures budgétaires. Le directeur général rencontra, en petits groupes formés de membres de toutes les catégories de personnel, l'ensemble des gens travaillant au Collège. Il exposa clairement l'ensemble de la situation financière du Collège et demanda des hypothèses de solution aux problèmes identifiés. Cette façon d'agir contribuait à faire participer chacun au problème et à développer le sentiment d'appartenance à l'institution. De plus, certaines suggestions provenant du personnel furent appliquées avec profit: acheter un système téléphonique permettait d'économiser au moins 30 000 $ annuellement; la création d'une fondation fut une autre suite heureuse de cette consultation.

L'attitude que je viens de décrire contribua aussi à réduire la méfiance de la partie syndicale envers les initiatives patronales. Le syndicat ne s'opposa donc pas à la formation d'un comité de travail visant à définir les grandes orientations du Collège. Ce comité utilisa les résutats d'une consultation générale pour préparer un avant-projet de texte, lequel fut ensuite soumis à la critique des départements et des différents groupes de personnel; il y eut finalement un large consensus sur un document décrivant les orientations du Collège. L'imporont permis de faire un constat fort intéressant: l'ensemble du personnel du Collège partageait déjà un certain nombre d'objectifs communs, avant même de les mettre par écrit; cependant le fait de participer à l'exercice de les formuler clairement a permis de se rendre compte du fait qu'on partageait ces objectifs. Et cette prise de conscience a elle-même contribué à éliminer certains préjugés auparavant possibles. En effet, si l'on partage réellement les mêmes objectifs quant à *la formation* de l'étudiant, l'épanouissement du personnel et l'implication dans le milieu, il devient difficile de percevoir les administrateurs comme de gros méchants qui veulent mettre des bâtons dans les roues, ou de percevoir les professeurs comme des paresseux qui cherchent la chicane ou se camouflent derrière une convention collective.

Ce respect entre les parties constitue aussi une condition facilitante lorsque se présente un problème, car il est inévitale qu'il y ait des situations conflictuelles. S'il y a, par exemple, peu de griefs déposés par les professeurs du Collège, c'est parce qu'il existe un haut degré de confiance dans la possibilité de trouver ensemble une solution satisfaisante aux problèmes. Les rares griefs officiellement déposés le sont généralement parce que la décision à prendre ne peut pas être prise localement. À cet égard, il est à noter que la convention collective n'est pas perçue comme un obstacle ou une barrière entre l'administration et les professeurs syndiqués; le plus souvent, elle agit comme un guide en garantissant des droits et devoirs, mais il arrive aussi qu'on la dépasse d'un mutuel accord lorsque nos objectifs le justifient. Par exemple, la convention prévoit le versement d'une prime aux responsables de la coordination départementale. Comme nous considérons que les gens concernés ont davantage besoin de temps que d'argent pour effectuer leur tâche, il a été convenu que cette prime soit transformée en Équivalent temps complet (E.T.C.) redistribué aux coordonnateurs lors de la répartition des ressources professorales entre les départements.

Parlant des départements, ceci m'amène à souligner un autre facteur qui, à mon avis, facilite le maintien d'un climat sain au Collège, il s'agit de la taille «humaine» des départements. À l'heure actuelle, un seul département au Collège (techniques infirmières) rassemble plus de 10 professeurs. Le fait d'appartenir à une entité identifiable à une seule discipline ou à un programme facilite le travail d'équipe mais aussi favorise l'établissement de liens informels. Je crois que la présence plutôt généralisée de ces liens entre les professeurs, mais aussi avec les membres de l'administration, permet des discussions franches et en profondeur lorsque surgit une difficulté. Entendons-nous bien! Les discussions informelles ne remplacent pas les lieux de discussion formels. D'ailleurs, chez nous, la Commission pédagogique et le Comité des relations du travail (C.R.T.) demeurent des instruments d'échanges fortement mis à contribution. Cependant, bien des malentendus, de fausses informations ou perceptions peuvent être éliminés par les contacts informels.

Ces contacts ont également comme effet de rapprocher les perceptions des administrateurs et des professeurs, ce qui favorise aussi un climat de collaboration réelle et fructueuse. Ainsi, lorsque s'annonça la récente visite du Comité d'étude sur la situation de la tâche des enseignants, il fut convenu de produire un mémoire conjoint, patronal-syndical. Un comité local paritaire fut formé et rédigea un mémoire à partir de textes soumis par l'administration et par chacun des départements. Ce travail permit de constater que les perceptions des administrateurs et celles des enseignants sur ce qui constitue la tâche d'un professeur étaient effectivement fort rapprochées. En fait le mémoire produit ne constitue pas un compromis mais une vision partagée du problème, enrichie par deux perspectives complémentaires.

Le climat existant au Collège est aussi facilitant lorsque *l'on doit traiter une question* aussi délicate que l'évaluation du personnel enseignant. Il est clair que les professeurs et leur syndicat s'opposeraient farouchement à toute forme d'évaluation qui attaquerait leurs droits ou serait susceptible d'entraîner par exemple des rivalités entre collègues. Cependant une évaluation faite en vue d'améliorer la qualité de notre travail concorde avec nos objectifs. Cette évaluation peut aussi répondre au besoin exprimé par plusieurs professeurs de savoir comment leur travail est apprécié par l'administration. Aussi le syndicat a-t-il accepté, sans toutefois conclure une entente formelle à cet effet, que le directeur général rencontre chaque département pour exprimer comment l'activité professionnelle de ses membres est perçue par l'administration. Cette façon directe de faire, non écrite, comporte l'avantage que les éventuelles fausses perceptions puissent être corrigées sur place. Évidemment elle suppose aussi qu'il existe préalablement un climat de confiance et de respect entre les parties.

Le collège de la Région de l'amiante est-il donc le paradis? Cela froisserait l'humilité de trop de gens si je répondais «oui». En fait nous avons encore des problèmes; le type de fonctionnement que nous avons fournit des résultats fort satisfaisants mais il exige du temps et la participation de toutes les parties. Chez les professeurs, nous voyons apparaître des signes d'essoufflement ou même de «burn out»; il s'agit là d'un problème réel mais il est permis d'espérer y trouver une solution. En effet, ce problème n'est certainement pas causé chez nous par un climat conflictuel et nous pouvons compter sur la bonne foi des parties pour le résoudre ou du moins en limiter les effets.

J'aimerais maintenant résumer les principaux facteurs qui, selon ma perspective, expliquent le climat de relations de travail que nous vivons au Collège. Un premier élément me semble être l'attitude ouverte et transparente de l'administration en ce qui concerne les problèmes de gestion et ceux des professeurs dans l'éxécution de leur tâche. Cette attitude est tellement intégrée aux moeurs locales que la moindre apparence de manquement à ce qu'elle implique serait considérée comme un péché grave. Cette attitude entraîne des comportements précis, comme de favoriser la libre circulation de l'information, susciter et prendre en compte les remarques ou suggestions du personnel ou des syndicats face aux problèmes rencontrés. Cette attitude entraîne également des comportements différents chez la partie syndicale, comportements essentiels au maintien d'un climat sain. Le syndicat doit admettre qu'il est possible de résoudre des problèmes sans passer par l'affrontement systématique; il ne s'agit pas pour lui de manifester une confiance aveugle mais de considérer que l'administration est aussi un interlocuteur valable dont les objectifs ne sont pas systématiquement opposés à ceux des syndiqués. À mon avis, de tels attitudes et comportements sont possibles lorsque l'on réalise que chaque partie est de bonne foi et que des objectifs communs sont vraiment partagés.

Vous n'avez sans doute trouvé rien de miraculeux dans ce que je viens de vous dire. Je vous en avais prévenus. Je considère toutefois avoir fait un effort honnête pour vous décrire le climat de travail dans mon collège et je vous remercie de votre attention.

Communication de
André GAMACHE
Président du groupe des P.N.E.
Collège de la Région de l'amiante

LE RÔLE DES PROFESSIONNELS NON ENSEIGNANTS...
UN PARTENARIAT QUI SE CONSOLIDE

Il me fait plaisir, en tant que président du groupe des professionnels non enseignants (P.N.E.) du collège de la Région de l'amiante, de venir aujourd'hui vous faire part du contexte dans lequel les P.N.E. évoluent dans leur milieu de travail qu'est le collège de la Région de l'amiante.

Historiquement, soit depuis 1969-1970 jusqu'à 1977-1978, les P.N.E. au Collège se limitaient davantage aux tâches spécifiques pour lesquelles l'établissement requérait leurs services.

Quoi qu'empreints d'une certaine variation quant à leur engagement au niveau institutionnel, notamment au gré du modèle de gestion de personnel appliqué par leur supérieur à l'époque, les P.N.E. ne se sentaient pas guidés par des orientations institutionnelles définies et encore moins concernés par la gestion de cette maison d'éducation de niveau supérieur.

Même si le climat de travail demeurait malgré tout intéressant à cette période, l'arrivée de nouvelles figures vers la fin des années soixante-dix, en particulier à la direction générale, devait générer une approche différente notamment en ce qui avait trait à la gestion même des ressources humaines. Des résultats intéressants en ont découlé et c'est ce que, modestement, je vous livrerai en quelques minutes.

Dans des établissements de taille relativement petite, chacun des membres de l'organisation peut se voir élargir ses tâches mais également ses responsabilités; cette situation est souvent le propre des établissements où les tâches notamment du personnel de niveau intermédiaire tendent non pas vers la spécificité absolue, compte tenu du nombre limité de personnel, mais plutôt vers l'élargissement des fonctions dans un service donné.

L'attitude positive du groupe des P.N.E. envers le Collège n'est donc pas étrangère à cette possibilité de participation grandissante de plusieurs de ses membres dans la gestion, bien sûr, plus spécifique de leur service, mais, par surcroît, dans celle de tout l'établissement et ce, sous différents aspects.

Participant d'autre part à l'élaboration des grandes orientations du Collège, les P.N.E. ne peuvent être que partie prenante aux objectifs qui les sous-tendent d'autant plus que la nature de leur travail et les responsabilités qui en incombent sont, généralement, intimement liées à ces buts.

Chacun, dans les interventions qu'il a à mener soit auprès de la population étudiante ou dans le contexte d'un service support à l'organisation, se reconnaît comme un maillon important de la chaîne puisque ses actions sont concertées en vue de l'atteinte des objectifs institutionnels.

S'établit donc ainsi une ramification qui, décentralisant harmonieusement divers éléments de gestion, a comme conséquence avouée l'implantation d'une véritable situation de partenariat dans le milieu.

S'ajoute à ce rôle établi des P.N.E. dans l'établissement et, mentionnons-le, non revendiqué depuis par la direction, un sentiment partagé d'appartenance et, n'hésitons pas à le dire, de fierté. Ce lien véritable au milieu de travail génère rapidement des dividendes dont l'organisme peut bénéficier largement, on s'en doute bien.

S'installe alors, à travers les différentes hiérarchies propres à chacun des groupes, un climat de collaboration, de complémentarité et de confiance tant au niveau des employés eux-mêmes qu'avec la direction. Il ne s'agit surtout pas ici de jeter de la poudre aux yeux à ceux qui veulent bien m'entendre; la situation décrite par ces propos tient lieu d'un réalisme vérifiable quotidiennement, même à l'échelon de l'individu.

Ce n'est pas tout. Il ne suffit pas seulement de se doter d'objectifs institutionnels auxquels ont souscrit les groupes de personnes, non plus de retourner à la base différents éléments de gestion; le souci d'une gestion de haut niveau orchestrée véritablement en fonction des orientations déjà définies jumelées à des choix d'actions «connus et partagés» invite encore davantage au maintien d'un climat de confiance et de participation.

Les P.N.E., à leur tour, n'ont jamais cessé de reconnaître cette attitude de franchise du Collège et la volonté arrêtée de ce dernier de profiter, à bon escient, des avantages liés à une telle complicité.

Sans pour autant garantir systématiquement notre accord lors de nouvelles visées du Collège de même que sur les moyens retenus pour les réaliser dans l'avenir, les P.N.E. ont toujours cherché à faire valoir leur point de vue, quel que divergent qu'il devait être, de façon constructive et campé dans un esprit de collaboration indéniable.

Ces prémisses qui vous sont transmises succinctement nous ont permis d'asseoir les motifs d'un geste reconnu comme historique dans le milieu collégial public. En 1987, le groupe des P.N.E. du collège de la Région de l'amiante choisissait d'amorcer l'étude d'un texte tenant lieu de proposition d'une convention collective locale tel que cela est permis par la loi.

Malgré les interventions et les mises en garde des instances syndicales extérieures pour ne pas amorcer de tels pourparlers avec notre employeur local, les P.N.E. choisissaient délibérément de tenter l'expérience de cette négociation interne. Toujours fort respectée toutefois des autres groupes de P.N.E. de collège, notre démarche, pour le moins innovatrice, servirait sûrement, nous disions-nous, de repère lorsqu'il s'agirait d'évaluer les conséquences d'une telle option.

Avec un langage simple, une approche sereine et franche, des idées parfois novatrices, les parties consacrèrent l'équivalent de trois jours de rencontres et d'échanges qui finalement nous conduisaient à un texte d'entente reconnu tant par le Collège que par le groupe des P.N.E.

Certains pourraient penser que, pour en arriver à un tel «exploit», le prix à payer pour le Collège a dû être considérable. Tel n'est pas le cas. Les P.N.E. ne voyaient pas là une occasion rêvée pour profiter indûment d'une attitude progressiste de leur employeur.

L'optique était axée davantage vers l'opportunité d'ajuster, en fonction d'une réalité locale, certains aspects de notre convention collective. Les paramètres sous-jacents aux demandes des P.N.E. s'inscrivaient notamment dans un contexte d'enrichissement des moyens à privilégier pour améliorer la situation de l'individu face à son environnement professionnel de travail:

— ajouter des ressources financières au perfectionnement collectif;

— dégager une procédure adaptée aux caractéristiques du milieu lors de mutations de personnel;

— favoriser l'accessibilité rapide au congé sans solde par une réduction des délais lors de la demande;

— rémunérer le temps supplémentaire selon les désirs du P.N.E. (argent-temps);

— reconnaître, en partie, la vacation lors de déplacements par l'ajout de trois jours de congé en guise de compensation;

— traiter, chaque fois que la situation le permet, les éventuelles plaintes et mesures disciplinaires avec un plus grand souci de confidentialité;

— enrichir le rôle du Comité des relations de travail (local).

Tout le contexte dans lequel évolue ce groupe de personnel ne peut donc être caractérisé que par des évaluations globales fort positives. Les conséquences, quant à elles, sont des plus profitables pour l'établissement car les P.N.E. visent notamment:

— qualité dans le travail;
— assiduité professionnelle;
— participation au développement;
— participation aux divers comités locaux, régionaux et provinciaux.

Ces propos ne se veulent pas être le modèle absolu de partenariat entre l'employeur et un groupe d'employés. Il est possible qu'il existe, et j'en suis convaincu, d'autres approches qui fassent que, dans les collèges, l'on obtienne des résultats fort avantageux et dignes de mention tant dans le fonctionnement que dans le développement.

Le modèle, brièvement décrit ici, est issu de principes fort simples, connus de tous mais dont l'essence même semble plus difficilement applicable notamment lorsqu'il impose des actions concrètes; ce modèle est basé sur la communication entre les parties, sur le goût d'en arriver à des ententes à tout point de vue, sur la capacité de repenser une opinion, une demande ou une exigence, sur la recevabilité des demandes, de part et d'autre, sur le respect par les P.N.E. de principes de gestion dont se prévaut le Collège; liés aux énoncés précédemment cités, ces éléments font que, chez nous, au collège de la Région de l'amiante, les P.N.E. ont pu jusqu'à maintenant participer, à l'avantage de tous, à l'organisation, son fonctionnement, son développement et ses orientations futures.

Nous sommes tout de même conscients que, même chez nous, il peut y avoir, dans certains cas, des éléments sur lesquels les parties pourraient améliorer leurs échanges et par conséquent, pour les P.N.E., leur participation. Je vous en décris un à titre d'exemple.

Comme nous le savons tous, il n'est pas rare de constater que, tant chez l'individu qu'au sein d'une organisation, nous ayons à faire face à une situation décrite communément par l'expression: «avoir les défauts de ses qualités».

C'est ainsi que dans un contexte d'ensemble, les P.N.E. chercheront davantage à participer ou du moins à échanger sur les orientations annuelles de gestion, là où nous nous considérons comme étant moins présents comme groupe. Les impératifs liés à nos tâches quotidiennes font que nous délaissons, peut-être inconsciemment, cet aspect de notre participation à la gestion. Si nous devions, les P.N.E., nous donner un objectif pour les années à venir, ce pourrait être celui-là même qui serait retenu. Il n'en demeure pas moins que, selon les fonctions qu'ils occupent au Collège, certains d'entre nous, bien sûr, peuvent être informés, à tout le moins. En vous disant cela, je suis déjà convaincu qu'il nous soit possible de cheminer en ce sens.

Il en est donc ainsi de la conjoncture dans laquelle les P.N.E. oeuvrent au collège de la Région de l'amiante.

Je ne prétends évidemment pas que ce sentiment et cette réalité d'appartenance et de participation des P.N.E. au Collège soient exclusifs à cet établissement, mais il m'apparaît que les principes directeurs qui les sous-tendent méritent d'être, à tout le moins, entendus.

Communication de
Claude MERCIER
Président du syndicat des employés de soutien
Cégep de la Région de l'amiante

POUR DES RELATIONS DE TRAVAIL HARMONIEUSES

Ceux qui m'ont précédé vous ont parlé de planification, de consultation, de participation, etc. Tout ça c'est très bien, très beau, mais pendant que l'on planifie, que l'on consulte et que l'on gère, bref, que l'on entretient sa «réunionite», il y a ceux qui font fonctionner le collège, c'est-à-dire les employés de soutien.

Ça vous fait sourire? Je vais vous en donner un seul exemple. Beaucoup de dirigeants de collège de la province sont réunis ici même depuis deux jours. Je suis persuadé que tous les services de tous les collèges fonctionnent à plein régime. Essayez de réunir, la semaine prochaine, la majorité des employés de soutien de collège dans un même endroit et essayez, en même temps, de donner tous les services. Je vous laisse le soin de tirer vous-mêmes la conclusion qui s'impose.

Demeurons quand même sérieux. Mes trois prédécesseurs vous ont parlé de participation et d'implication pour leur groupe respectif. Il est évident que cette participation existe aussi chez le personnel de soutien mais à un degré beaucoup moins élevé. Cela est dû à la fois aux tâches propres au personnel de soutien, qui sont très souvent des tâches d'exécution des décisions prises par l'administration ou encore des tâches journalières ou même routinières qui permettent aux différents services de fonctionner normalement. Cela est aussi dû à la formation académique des employés de soutien qui est généralement moins élevée que celle des autres catégories de personnel des collèges.

Tout ça n'empêche pas les individus intéressés de donner leur avis lors des consultations qui ont lieu sur différents sujets. Des individus participent aussi à certaines activités pour lesquelles ils ont un intérêt particulier. Par exemple, une secrétaire a participé à un comité chargé de déterminer de quelle façon se ferait la reconnaissance de l'excellence chez les étudiants. D'autres personnes participent à des comités de sélection non seulement pour le groupe de soutien, mais aussi pour les groupes professionnel et cadre.

L'essentiel de mon intervention portera sur les relations du travail. Plusieurs d'entre vous en ont déjà entendu parler, le climat des relations de travail au collège de la Région de l'amiante est un peu particulier dans ce sens que : les conflits ne sont pas nécessairement inexistants, mais ils sont généralement résolus sur place. Je ne crois pas qu'il existe au Collège un seul sujet, même un sujet à forte possibilité conflictuelle, qui ne puisse être discuté ou étudié.

Pour en arriver à un tel fonctionnement, il faut que se réalisent deux ou trois conditions que l'on doit considérer comme essentielles.

Premièrement et je pense qu'il s'agit là de la plus importante des conditions, il faut une volonté de faire en sorte que le collège fonctionne bien et donne les services auxquels sa clientèle est en droit de s'attendre. Dans le domaine des relations du travail, cette volonté doit être présente des deux côté de la table.

Je crois sincèrement qu'il n'est pas nécessaire que toute l'administration ou tout le syndicat partage cette bonne volonté. Il s'agit que quelques individus, de chaque côté, des gens qui occupent des positions d'influence au sein de leur groupe respectif, veuillent établir un bon climat, pour que cela devienne possible. Il faut que ces individus se fassent mutuellement confiance et qu'ils réussissent à convaincre leur groupe que l'on peut faire confiance au groupe d'en face.

Ça ne se fait pas du jour au lendemain, c'est bien sûr. Dans les années 1975 ou 1976, le syndicat avait demandé au Collège de garder mobiles un certain nombre de jours fériés. Après de nombreuses discussions, le Collège acceptait, avec réticence, de laisser mobiles deux des treize jours fériés à titre d'essai. Aujourd'hui nous avons régulièrement sept ou huit jours de congés mobiles par année et tout le monde s'en porte bien. C'est même une contrainte de moins pour les Services pédagogiques lors de l'établissement du calendrier scolaire.

Lorsque nous avons demandé au Collège quelques années plus tard de discuter d'un horaire réduit pour la période d'été, le Collège a accepté et nous a proposé, en plus, une formule de flexibilité de l'horaire allant jusqu'à permettre aux gens qui le voulaient de faire leur semaine de travail en quatre jours plutôt que cinq, tout en maintenant ouverts certains services à la clientèle.

Cette flexibilité a tout d'abord été mal vue par les employés qui craignaient que le Collège ne tente d'étendre cet horaire flexible à la période de fonctionnement normal. Devant les assurances données par le Collège de limiter l'horaire flexible à la période estivale, l'horaire d'été, réduit et flexible, a été accepté et n'a jamais été remis en question depuis.

Une autre condition pour garder un bon climat de relations du travail, c'est la façon d'aborder et de résoudre les problèmes. On doit avoir comme but premier de trouver des solutions aux problèmes, des solutions qui soient satisfaisantes pour tous ceux qui sont concernés.

Il faut faire preuve d'ouverture d'esprit lorsque l'on définit un problème, qu'on en recherche les causes et les solutions possibles. **Ce qui est important, c'est de régler un problème,** ce n'est pas de voir appliquer la solution que l'on préconise ou d'avoir gain de cause sur l'autre côté de la table.

Un point important, c'est que les solutions ne sont pas nécessairement toutes dans les conventions collectives et qu'il est parfois nécessaire de naviguer dans des zones grises ou encore de carrément marcher sur la clôture, sans toutefois aller à l'encontre des conventions et surtout sans léser qui que ce soit dans ses droits.

Les démarches non formelles et non officielles permettent aussi la discussion de problèmes ou de situations qui pourraient en amener, dans un cadre plus détendu et plus ouvert parce que ce qui s'y dit et s'y fait est moins engageant ou moins compromettant que lors des rencontres officielles. Je me suis rendu compte à plusieurs reprises que les gens qui ont un pouvoir de décision face à certains problèmes ou qui peuvent intervenir dans certaines situations données ne discutent pas et ne réagissent pas de la même façon selon qu'ils participent à une rencontre informelle ou à une autre qui soit officielle.

Un exemple de rencontres informelles ou non prévues à la convention : lors de la mise en place de la dernière convention, le Collège devait procéder à l'intégration des secrétaires selon de nouveaux critères. À la demande du syndicat, le Collège a accepté de faire cette intégration en consultation avec un comité syndical de quatre personne qui, officiellement, avait un caractère consultatif mais qui, en réalité, a discuté chaque cas avec le Collège. Résultat : l'intégration était réglée en trois rencontres et aucune doléance n'a été déposée par personnes.

Une autre condition nécessaire à de bonnes relations entre les groupes est le respect que les personnes qui sont face à face doivent avoir les unes envers les autres. **On peut combattre les idées des gens, mais non les gens eux-mêmes.** J'ai déjà vu l'agent du personnel, juste avant une séance d'arbitrage, parier un pot de bière sur le résultat de l'arbitrage avec l'individu qui avait déposé le grief. C'est l'agent de personnel qui a dû payer le pot de bière et il l'a bu en compagnie du vainqueur du pari.

Je viens de le mentionner, il y a quand même des griefs qui sont déposés de temps à autre, mais la majorité trouvent localement leur solution. Ceux qui vont en arbitrage sont ceux qui dépassent les pouvoirs du Collège ou du syndicat à les régler ou encore qui ont des implications au-delà des conventions collectives, comme par exemple la question de la taxe sur les assurances collectives il y a quelques années.

Tout ce que je viens de vous dire peut vous paraître bien théorique ou même idéaliste. Je peux vous assurer cependant qu'avec une once d'ouverture d'esprit, trois grammes d'effort et un kilo de bonne volonté, on y arrive.

Le collège de la Région de l'amiante n'est peut-être pas le paradis mais c'est beaucoup plus que simplement vivable. Tant et aussi longtemps que l'on est capable de se parler entre syndicat et administration, on peut toujours améliorer ce qui existe et créer ce qui manque pour atteindre ce milieu idéal.

C. Le décloisonnement

PROBLÉMATIQUE

Le cloisonnement des fonctions apparaît être l'une des causes importantes des difficultés qu'ont les intervenants dans un cégep à coordonner leurs interventions. Ils vivent souvent dans des compartiments étanches.

Comment favoriser et vivre les décloisonnements dans les établissements collégiaux entre les disciplines, les programmes, les départements, les catégories d'emploi, les services, les personnes? Le décloisonnement est-il un modèle ou un instrument de gestion?

Communication de
Robert DUMAIS
Adjoint au directeur des Services éducatifs
Cégep de Saint-Félicien

Madame, Monsieur,

Dans un premier temps, je tiens à remercier les organisateurs de ce colloque de permettre à un représentant d'un petit collège de région de vous présenter son point de vue... sur le décloisonnement. J'ai accepté de le faire avec beaucoup d'hésitation, même une certaine gêne.

Effectivement, nos professeurs sont généralement regroupés selon le programme de l'élève, et nos professeurs de philo, français, éducation physique formaient le département de formation générale. Nous avons beaucoup travaillé à l'élaboration de programmes professionnels selon un modèle dit d'approche-programme. Nous avons eu une structure regroupant les ressources humaines aux Services éducatifs, une approche de prise de décision et une gestion selon le programme de formation de l'élève.

Ma gêne vient du fait que, depuis quelque deux à trois ans, en réaction à la décroissance, certains administrateurs de mon collège ont réagi en se centrant sur le respect des normes à ne pas dépasser, oubliant la gestion par programme, et que nos professeurs de mathématique ont formé dernièrement un département de mathématique, que notre département de formation générale s'est scindé en département de philo, en département de lettres et langues, en département d'éducation physique. Vous sentez ma gêne, je me sens à l'étroit... un peu cloisonné. J'aurais de beaucoup préféré vous parler de formation professionnelle, comment un programme de formation et sa gestion doivent être centrés sur l'apprentissage, comment l'enseignement doit être centré sur le processus pédagogique, comment gérer un programme avec la nécessaire participation des professeurs, où se situe la reconnaissance des acquis de formation extrascolaires dans un programme professionnel. Ou encore de vous entretenir de l'élaboration d'un plan de développement pour notre collège.

En fait, cette volte-face de certains administrateurs et de certains professeurs de mon collège, je l'interprète comme le désir de rattraper les autres collèges, de gérer et avoir, enfin, des départements comme dans les autres collèges. Il est difficile d'être parmi les exceptions. On finit par croire qu'on n'est pas exceptionnel, mais hors norme, marginalisé. En fait, je les soupçonne, lors d'un voyage à Montréal, d'avoir essayé quelque chose que nous n'avons pas chez nous, les transports en commun, et d'avoir succombé au slogan des chauffeurs d'autobus de la S.T.C.U.M. : «Avancez par en arrière». Lorsqu'on ne sort pas souvent, on en vient à perdre le nord et à ne pas toujours garder la tête froide. On essaie de faire comme tout le monde, pour se sécuriser. J'ai toujours cru que, lorsque l'on innovait, il était impossible de se retrouver, avec tout le monde, dans la moyenne. On est soit en avant, soit en arrière. Mais tout est question de point de vue, de critères de référence, d'où situer l'important.

Depuis mes débuts comme professeur en 1972, j'ai toujours cru que ce qui est important dans un collège, ce sont les élèves qui s'y trouvent. En fait, mon directeur des Services pédagogiques (d.s.p.), à l'époque, nous avait dit, à l'accueil, que l'important était ce qui se passait en classe, en laboratoire et en stage. Je trouvais que c'était plein de sens. Quoique le cours de botanique que j'avais à préparer ressemblait beaucoup au cours de Grands groupes végétaux que j'avais reçu à l'Université de Montréal. Oh, bien sûr, il y avait un peu moins d'heures de cours par semaine, mais j'enseignais au cégep... Ce que je n'acceptais pas, c'était le cours d'arthropodes qui provenait de l'Université de Sherbrooke... Vraiment, l'Université de Montréal était la meilleure. Enfin! Il faut bien faire des compromis et comprendre les professeurs qui font les programmes. Ils devaient connaître leurs affaires.

Mais il y avait, à l'époque, un collègue un peu dérangeant. Il croyait qu'il serait préférable de donner nos cours d'aménagement de la faune, l'été, sur le terrain. Il me semblait que c'était plein de sens. Nos spécimens ne sentiraient pas le «formol» et on se retrouverait là où se déroulent les phénomènes de la vraie vie. Le problème: le programme de formation. Bof! on changera le programme. Nous avions cru qu'en expliquant à la Direction générale de l'enseignement collégial (D.G.E.C.) le problème, ça serait vite solutionné. On était proche du «bois». Il ne serait pas compliqué d'y organiser notre camp... beaucoup moins compliqué que d'essayer d'organiser une forêt dans un laboratoire qu'on n'avait pas... ça nous semblait beaucoup plus simple et fonctionnel. Notre d.s.p. d'alors était d'accord. Mais la D.G.E.C. avait ses façons de faire, ses normes...

Comme pour se justifier, mon collègue demandait à la D.G.E.C.: Comment se fait-il que les programmes ne sont pas faits en fonction de ce que l'élève devrait apprendre, avec des stratégies d'enseignement mieux adaptées? Pourquoi accepter des programmes faits en fonction de ce que les professeurs ont reçu à l'Université? Un programme ne doit-il pas être fait pour la formation de nos élèves! Pour qu'ils puissent occuper avec compétence la profession qu'ils ont choisie! C'était plein de sens. Mais c'était un peu trop décloisonné.

C'est là qu'on s'est «frappé»... aux normes... des programmes.

Et nous avons obtenu l'autorisation de développer un programme expérimental, centré sur ce que l'élève devait apprendre selon une approche d'enseignement sur le terrain et en stage où il apprendrait mieux, serait plus motivé dans un contexte moins artificiel...

En 1974, à la création des départements dans mon collège, nous avons cru bon regrouper les professeurs selon le programme de l'élève parce qu'il y avait des avantages certains, évidents dans l'organisation de l'enseignement, la création d'une dynamique parmi nos élèves à leur fournir l'encadrement et le support pédagogiques pertinents. De plus, le biologiste qui enseignait en techniques infirmières se retrouverait avec les infirmières pour coordonner ses contenus, ses heures de cours et de laboratoire avec la formation des infirmières. Les professeurs de sciences trouvaient utile de se retrouver dans le même département puisqu'ils s'adressaient aux mêmes élèves. Notre d.s.p. du temps trouvait que c'était plein de sens. Et lorsqu'on avait des problèmes ou des projets, il s'agissait d'aller le voir, de lui expliquer ce qui entravait l'apprentissage de nos élèves ou ce qui nous permettrait de donner une meilleure formation à nos élèves. Il s'organisait avec les problèmes de ressources humaines, matérielles et financières.

Vous comprenez que l'on vivait pleinement notre décloisonnement. Et je pense que nos élèves recevaient une bonne formation, qu'ils étaient motivés à apprendre, et nous étions heureux de leur enseigner.

Nos vrais problèmes ont commencé lorsque l'on s'est retrouvé avec un directeur du personnel et un directeur financier. Oh! rassurez-vous, je n'ai rien de particulier contre ces fonctions, elles sont essentielles. Elles conditionnent beaucoup de choses. Et surtout beaucoup de contraintes. Subitement, on découvrait les normes des conventions collectives, les normes budgétaires, matérielles et financières et qu'il était de l'ordre des préoccupations d'un bon gestionnaire de gérer les normes... ministérielles. En fait, ces fonctions nécessitent aussi, sinon plus, de ses titulaires une préoccupation éducative tout autant que pour les cadres affectés à la pédagogie.

Lorsque je suis devenu adjoint en 1977, je me suis aperçu que ce qui dérangeait le plus mon d.s.p., c'était quelqu'un qui voyait la gestion des ressources humaines, matérielles et financières comme une finalité en soi et non comme des **moyens d'accomplir notre mission d'éducation**. Dans les relations avec nos professeurs, notre rôle consistait à se mettre d'accord sur ce qu'on visait comme éducateurs puisque notre fonction était d'être «en situation de services à l'apprentissage et à l'enseignement». Généralement, il est alors beaucoup plus facile de s'entendre sur la pertinence des moyens...

Mais nous avons vieilli. Nous nous sommes bureaucratisés. Nous avons appris à gérer les normes. Plusieurs de nos professeurs du secteur général et certains du professionnel ont appris à se centrer sur l'enseignement de leur discipline, à délaisser la notion de programme de formation et à négliger le processus d'apprentissage de l'élève.

Je crois qu'effectivement le cloisonnement des fonctions est l'une des causes importantes des difficultés qu'ont les intervenants dans nos cégeps à situer et à coordonner leurs interventions. Ils vivent souvent dans les compartiments étanches des plans de classification. Comme disait mon ancien directeur général, nos gens n'ont jamais été aussi peu sécurisés que depuis qu'ils ont acquis la sécurité d'emploi conventionnée.

Le décloisonnement n'est surtout pas une mode ou une série de recettes. Il est tout au plus une approche, une façon de faire, une démarche. En fait, je vous le dirai comme je le ressens: le décloisonnement est plus de l'ordre d'une résultante que d'un but à viser. Et s'il doit viser quelque but, ce ne doit être qu'à responsabiliser nos gens à comprendre et à se situer dans les processus où ils interviennent, à se positionner relativement aux trois processus institutionnels majeurs: le processus d'apprentissage de l'élève, le processus pédagogique et les processus de relation avec le client.

Nos dirigeants de collège doivent, à mon humble avis, être d'abord et avant tout des gens qui ont les idées claires sur leur rôle d'éducateur. Ils ne gèrent rien d'autre que de l'éducation, des services d'éducation à nos différentes clientèles. Ils doivent avoir les idées claires sur le processus d'apprentissage, le processus pédagogique et la nature des différentes relations à établir avec le client. C'est la seule façon de pouvoir juger de la pertinence des décisions à prendre.

Dans la compréhension de sa mission éducative, le cégep doit donc situer son rôle par rapport aux besoins du processus d'apprentissage total du jeune ou de l'adulte. Il pourra ainsi définir son offre de service de formation en fonction de la demande exigeante du processus d'apprentissage et utiliser ses ressources en fonction de ces priorités.

Le processus pédagogique s'inspire essentiellement de deux sources pour justifier sa cohérence: le programme de formation et le processus d'apprentissage de l'élève. La démarche pédagogique est le lien essentiel, le facteur de cohérence ou d'incohérence des services de formation offerts par le cégep. La démarche pédagogique se caractérise par sa fidélité au programme de formation et son adaptabilité au processus d'apprentissage. Elle conditionne la compétence acquise par l'élève et, de ce fait, définit la qualité du service offert par le collège, donc la nature et la justification des interventions de ses membres. Elle fonde la pertinence des besoins en ressources humaines et matérielles que le collège met en place.

En réalité, depuis trop longtemps déjà, nos établissements sont gérés selon la théorie des boites noires. Le professeur, ne sachant pas trop ce qui se passe dans la tête de ses élèves, évite de s'intéresser, de savoir ce qui s'y passe, de questionner et suivre le cheminement d'apprentissage de son élève, d'être à son écoute, attentif aux moindres difficultés. Trop souvent, la non-responsabilisation, la non-prise en charge de son rôle d'éducateur a des impacts énormes sur le nombre d'abandons et d'échecs. Alors l'évaluation sert à fournir une réponse normalisée d'un apprentissage qu'il faut bien vérifier pour fin de certification.

La seconde boite noire est la classe. Nos gestionnaires pédagogiques, ne sachant pas ce qui se passe en classe, en laboratoire et en stage, croient que la répartition des ressources humaines, matérielles et financières doit être normalisée puisque c'est la seule façon d'être équitables, justes et performants. Il faut être capables de rendre des comptes au Ministère. D'ailleurs, croyant avoir peu d'emprise, comme gestionnaires, sur le processus d'apprentissage et le processus pédagogique, ils s'abandonnent à la gestion par normes!

La troisième boite noire est le collège. Pour la D.G.E.C., nos collèges sont dans l'incapacité de fournir les preuves de la qualité des diplômes qu'ils demandent d'émettre, les gestionnaires ont peu d'emprise sur la gestion de la qualité de la formation donnée. Oh! il y a bien une politique d'évaluation des apprentissages, mais allez-y voir! Il faut donc répartir les ressources humaines, matérielles et financières selon des normes égalitaires, équitables, justes. Et le vérificateur externe doit veiller au grain.

Dans la théorie de la gestion des boites noires, le problème découle que l'on gère pour la moyenne, tant pis pour les écarts puisqu'ils ne rentrent pas dans les standards. En fait, on fait fi des besoins réels, des cas d'exception, hors norme, des exceptionnels. On gère la répartition des biens et services, sans égard à la qualité puisqu'il faut assurer la gestion des grands nombres. C'est le modèle type des structures à fonctions compartimentées, bureaucratisées où l'on opère et gère par normes réglementées ou conventionnées. Et l'élève dans tout ça? Bof! Une tête de pipe.

Pour briser cette approche de gestion par les normes, il faut responsabiliser les divers intervenants à maîtriser le processus d'intervention qu'ils gèrent: amener l'élève à prendre le leadership et à se rendre responsable de son apprentissage, lui apprendre à apprendre, dirait Edgar Faure. Les seules garanties de l'acquisition de son autonomie, de son passage à l'âge adulte résident dans la mise en place de stratégies pédagogiques de prise en charge de son développement global.

Par la responsabilisation des professeurs et des professionnels non enseignants à intervenir de façon complémentaire et intégrée dans le processus pédagogique global de l'élève, on les amène à exercer un leadership qui leur permet d'être à l'écoute, de comprendre, à se positionner dans la réponse aux besoins d'apprentissage, de cheminement, de développement de l'élève, à participer aux stratégies pédagogiques en cohérence avec le programme de formation et le processus d'apprentissage des élèves. L'éducation est d'abord une oeuvre collective, de société. Mais attention! Je ne veux surtout pas dire que n'importe qui fait n'importe quoi et n'importe comment!

Le leadership du gestionnaire est de mettre en place les mécanismes et stratégies de concertation, de participation articulée des personnels affectés aux processus organisationnels en cohérence avec les problématiques socio-économiques et socio-culturelles du programme de formation. Cette approche ne commencera pas uniquement par la rituelle fixation des objectifs, mais de façon antérieure à toute la dynamique qui en sous-tend leur fixation selon le concept d'appropriation de ceux-ci. En fait, ils doivent avoir une vision globale de l'éducation. C'est essentiel. Par la suite, la nature des interventions s'impose d'elle-même. Mon grand-père disait toujours qu'on ne peut pas faire boire un cheval qui n'a pas soif, fût-il le meilleur. Vous comprendrez que je me situe à l'enseigne du leadership par contagion et à l'opposé du dirigisme. L'un des premiers rôles, des premières tâches du leader est de s'occuper, se préoccuper du moral de ses troupes. Blake et Mouton le décrivent comme suit dans «La 3e dimension du management» (p.130):

«L'essence d'un bon leadership est de traiter chaque individu comme un être unique qui a besoin d'un leadership spécifique pour adhérer pleinement aux exigences organisationnelles... Cette implication est durable lorsqu'elle procure à chaque individu un haut degré de satisfaction personnelle exempte de stress. La stimulation et l'excellence ne sont alors pas compromises, et chaque personne se sent portée naturellement à un degré élevé de contribution, plutôt que forcée. Le point important est que chaque situation est différente, et doit être gérée en conséquence.»

Et Blake et Mouton poursuivent (p. 133):

«Tout comme les principes de l'aérodynamique, de la nutrition, de la physique et de la biologie doivent être respectés, ceux qui sous-tendent le comportement de leadership doivent être suivis dans la pratique du management. On ne peut pas abandonner les principes simplement parce que l'on est confronté à une situation nouvelle.»

De même que le processus d'apprentissage dépasse de beaucoup la démarche académique, de même le processus pédagogique est beaucoup plus large que la prestation de l'enseignement dans une discipline donnée ou un cours de concentration donné. Le processus pédagogique a pour fonction de guider l'élève dans son acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être vers la situation d'adulte. Cette mission engage toutes les ressources de l'établissement. En ce sens, tous les intervenants dans nos collèges sont des témoignages d'adultes matures en situation de service, plus ou moins direct, selon la fonction occupée, à la démarche d'apprentissage de la vie de nos jeunes des collèges. Apprendre, est un style de vie.

Ceux qui considèrent que les besoins de formation doivent définir les services s'élèvent contre l'approche bureaucratique de l'éducation. Nous sommes tous des éducateurs, disent-ils, et cependant nous faisons si peu d'éducation. Il faut resituer le processus décisionnel dans ce contexte, aplatir la structure décisionnelle, permettre que les décisions se prennent au niveau des besoins, au niveau des élèves, recentrer la vie institutionnelle autour de l'éducateur, non du travailleur de l'enseignement, constituer autour du programme de l'élève une équipe d'éducateurs qui puissent le guider, le soutenir dans son difficile processus d'apprentissage, donner à cette équipe une souplesse d'action qui lui permette d'adapter ses stratégies à l'évolution des facteurs socio-économiques, socio-culturels, aux particularités des professions, aux différents cheminements des élèves, au suivi nécessaire avec ses cheminements antérieurs notamment du secondaire, en un mot concentrer ses efforts sur les vrais défis et apporter des réponses neuves aux besoins actuels. Le système s'est tellement enlisé dans la bureaucratie que celle-ci forme désormais une épaisse croûte autour de chacun et l'empêche de se mettre au diapason des tensions, des inquiétudes, des difficultés, des espoirs de la vie des élèves. Tel est le principal obstacle au développement de nos cégeps et tels sont les défis à relever pour répondre aux besoins de l'avenir.

Je vous remercie.

Communication de
Pierre IMBEAU
Coordonnateur de l'Éducation des adultes
Cégep de Bois-de-Boulogne

AU CÉGEP, DES CLOISONS À REPLACER

Mes chers amis,

Le colloque des 20 ans des cégeps propose un temps d'arrêt, de bilan, de réflexion sur les 20 premières années de l'existence du réseau public des collèges du Québec.

Pour plusieurs d'entre nous, c'est l'occasion de faire le point sur la partie la plus active de notre carrière d'éducateurs professionnels enseignants, non-enseignants, administrateurs... ou les trois à la suite!...

Ce qui a rendu cette carrière particulièrement captivante, a été la possibilité de développer une nouvelle profession: éducateur de cégep; de bâtir l'environnement dans lequel on l'exerçait: le cégep, et de façonner en même temps la première génération de Québécois de l'ère de l'accessibilité.

Mes chers amis, c'est dans le contexte de notre responsabilité collective de créateurs des cégeps que je vous invite à faire un bout de réflexion avec moi. Je vous propose d'examiner attentivement un aspect du résultat de nos 20 ans d'efforts. S'il y a des réalisations spectaculaires dont nous faisons état avec raison au cours de ce colloque, il y a aussi des difficultés que nous connaissons tous, et auxquelles il nous faut trouver des correctifs d'urgence si nous voulons encore nous féliciter et nous réjouir en 2008!

Parmi ces difficultés, les cloisonnements dans lesquels nous avons enfermé notre travail me semblent un des plus pernicieux handicaps à notre capacité de bien servir notre population étudiante.

Je vous propose donc, pour amorcer notre réflexion, d'analyser quatre types de cloisonnements présents dans nos collèges: le cloisonnement de fonctions; le cloisonnement de disciplines; le cloisonnement de structures; le cloisonnement institutionnel.

Dans un deuxième temps, nous nous attarderons à considérer des moyens d'en diminuer les effets négatifs.

La première fois que j'ai pris conscience du cloisonnement au cégep, c'était lors de la création d'un cégep anglophone en 1971. Le cloisonnement n'était pas encore là, il arrivait.

Engagé à titre d'animateur socio-culturel, j'avais beaucoup de difficulté à expliquer la nature de mon travail à des professeurs venus des États-Unis, du Canada anglais et des Îles britanniques. C'est un professeur de sciences écossais qui m'a fait comprendre la situation en me disant: «Le simple fait qu'avant même la pemière heure de cours de l'existence de ce collège on ait engagé quelqu'un pour l'animation socioculturelle de mes étudiants me laisse croire que ce collège est persuadé d'avance que je ne ferai pas complètement mon travail d'éducateur, ou qu'on ne m'en laissera pas la chance.»

Peu de temps après, dans un cégep «d'origine», un professeur devenu administrateur pour quelques mandats ne pouvait plus revenir à son poste d'enseignant sans passer par l'humiliation du tribunal d'arbitrage convoqué pour établir sa compétence à enseigner et sans perdre tous ses droits acquis antérieurement.

Ce cloisonnement que je viens d'évoquer, je l'appelle **de fonctions** parce qu'il tend à enfermer quelqu'un dans une fonction d'une façon définitive et sans retour. Il fige les compétences et prive les éducateurs d'une mobilité ressourçante dans un cheminement de carrière plus varié et mieux adapté aux besoins conjoncturels de l'établissement et de sa population étudiante.

On a beaucoup parlé de cette mobilité locale, mais l'évolution des cégeps a fait qu'elle a toujours été remise à une prochaine négociation... si bien qu'aujourd'hui en l'évoquant j'ai le sentiment d'être un peu rêveur; et pourtant les collèges d'ailleurs et même des universités vivent cette réalité d'une façon qu'on dit très confortable.

Le cloisonnement des disciplines constitue une forme encore plus répandue et plus excusée de cloisonnement. Une fois enfermé dans un «numéro» de discipline, un professeur, par ailleurs sociable, débrouillard et polyvalent, devient tout à coup étroit et «spécialiste». S'il enseigne l'utilisation d'un logiciel informatique, il lui est impossible d'enseigner ce logiciel en techniques de bureau. Ce type de cloisonnement a des effets désastreux sur la réponse aux besoins de l'étudiant. Qui ne se souvient pas de cet étudiant qui a réussi à passer le même travail de session à deux ou trois disciplines différentes en ne changeant que la page de garde? Quel collège n'a pas eu la tentation de lire le besoin de l'étudiant à travers la lunette de la disponibilité des professeurs? Combien de programmes ont la séquence et les disciplines qu'ils ont à cause d'une spécialisation par trop cristallisée des professeurs? Dans nos cégeps, heureusement, cette cloison s'amincit. Elle est de plus en plus dénoncée non plus seulement par les étudiants, mais par les professeurs eux-mêmes qui en subissent également les inconvénients.

Dans la plupart des collèges, il existe une forme plus politique de cloisonnement. Ce **cloisonnement** que j'appelle **de structures** tend à protéger des pouvoirs (ou des impuissances) en place et à figer des structures dans des vocations qui devraient être perméables les unes aux autres parce que complémentaires. Ici, je pense aux cloisons parfois hermétiques entre les services aux étudiants et ceux de la pédagogie; entre l'éducation des adultes et l'enseignement régulier; entre les services dits administratifs et les services de formation. Je vous laisse le plaisir de les illustrer vous-mêmes, à partir de votre propre expérience... Mais quel gaspillage!

Là aussi des progrès sont enregistrés: certains collèges ont refait leur organigramme, d'autres ont changé les personnes mais tous commencent à réaliser que c'est par les mentalités qu'il faut commencer.

Une quatrième forme de cloisonnement que j'appellerai le **cloisonnement institutionnel** me semble un héritage des collèges classiques. Il s'agit de la cloison qui existe entre le collège et la communauté environnante. Malgré l'intégration des instituts techniques, alors plus près de la vie économique du milieu, les cégeps ont gardé, jusqu'à ces dernières années, une distance un peu froide par rapport à la population en général. Heureusement, la volonté politique des gouvernements et des collèges eux-mêmes change cette attitude depuis quelque temps, mais tout y est encore à faire.

Les effets de ces cloisonnements ont été dénoncés par divers intervenants. En 1983 le comité de la Fédération sur l'Insertion des Finissants AU marché du Travail (IFAUT) a tenté d'en démontrer l'impact sur la préparation des sortants du collégial au marché du travail.

Un conseiller en main-d'oeuvre, membre du comité, nous racontait la difficulté qu'il avait à «voler» quelques heures de cours pour permettre aux étudiants de programmes professionnels de se familiariser avec la technique de recherche d'emploi (sa «matière» n'avait pas de numéro et lui n'était pas enseignant). Pendant ce temps, les employeurs interrogés s'étonnaient du syndrome du tapis rouge: ce phénomène par lequel un finissant de cégep s'attendait à être reçu à bras ouverts par son nouvel employeur, sans qu'il ait à tenir compte de la culture de l'entreprise et des mécanismes d'intégration à ce milieu.

Le résultat de ces cloisonnements, c'est que tout le monde fait un bon travail, mais en isolement. Les autres l'ignorent et souvent s'en méfient. D'une unité à l'autre, l'information ne passe pas et chacun remplit sa tâche sans se soucier de l'impact possible sur l'autre.

En réfléchissant à cet état de choses, il me revient en tête cette horrible recherche que Stanley Milgram relate dans son livre intitulé *La soumission à l'autorité*; on y décrit l'organisation sociale du mal comme la fragmentation de l'acte humain, où l'individu a tendance à se laisser absorber par les aspects techniques immédiats de sa tâche en perdant de vue les conséquences lointaines de ses interventions.

Nous sommes peut-être assez loin d'une telle bureaucratisation dans nos cégeps, mais parfois nos comportements y ressemblent étrangement.

Les cégeps sont déjà conscients de cette difficulté et de plus en plus de gestes sont posés pour neutraliser l'effet des cloisonnements de tous ordres.

Le dénominateur commun de ces actions demeure la responsabilisation.

La responsabilisation des individus commence par la responsabilisation des établissements et la responsabilisation des établissements commence par l'utilisation intelligente de l'autonomie. Quelqu'un a dit que les collèges ont l'autonomie qu'ils veulent bien prendre.

Si l'on retourne aux 20 premières années des cégeps, l'objectif primordial était de donner à tous les Québécois, où qu'ils soient, accès à une formation collégiale de qualité reconnue et le plus uniforme possible. Pour y arriver, le Gouvernement et les collèges ont mis l'accent sur le réseau, les normes et les règles standardisées.

Durant cette période, faire preuve d'originalité, de créativité était mal vu. C'est presque en cachette que certains programmes ont été développés, obtenus et dispensés même si c'était pour le bien des étudiants ou pour répondre à un besoin local justifié. Aujourd'hui les collèges ont mûri; ils sont plus conscients que leurs différences sont leur force. La population étudiante se raréfie, devient plus critique; les collèges doivent informer la population des particularités de leurs services et de la personnalité propre à leurs programmes.

Pour arriver à mieux se distinguer, les collèges vont devoir utiliser les marges de manoeuvre qu'ils ont toujours eues et en obtenir d'autres pour mieux répondre aux besoins en main-d'oeuvre de leur région et aux besoins des citoyens qui s'adressent à eux.

Un outil à mieux utiliser pour les collèges: la **gestion de leurs ressources humaines** qui représentent plus de 80 p. cent de toutes leurs ressources. Si les collèges veulent plus d'efficacité, ils doivent gérer leurs ressources humaines et régler le cas du cloisonnement des fonctions en se donnant plus de prise sur l'allocation de leurs ressources humaines et en démontrant leur capacité de gérer selon leurs besoins et non selon des normes dictées d'ailleurs.

Pour répondre au cloisonnement disciplinaire, il faut une **gestion plus locale des programmes**. Le collège n'a que peu de prise sur la gestion des programmes; pourtant c'est ce produit qu'il offre à l'économie régionale pour qu'elle se distingue des autres dans le contexte de la concurrence interrégionale. Si les programmes restent gérés nationalement, ils devront avoir une plus grande saveur locale pour s'adapter aux développements économiques particuliers. Ainsi les professeurs des différentes disciplines auront à se soucier de la pertinence pratique de leur enseignement; il ne s'agit pas de faire des compromis sur les objectifs des cours mais d'adapter les modalités d'apprentissage aux réalités locales ou régionales.

Les programmes dans un cégep seront l'affaire d'équipes multidisciplinaires et multifonctionnelles qui s'échangeront leurs expertises et leurs analyses du cheminement de l'étudiant qui leur est confié.

Pour ce qui est du cloisonnement de structures, là aussi le cégep peut exercer son autonomie et c'est déjà commencé. Les organigrammes des collèges prennent de plus en plus de couleur locale et s'adaptent aux besoins et aux ressources humaines du milieu.

Le leadership du collège se manifeste devant les problèmes du milieu et, pour y répondre, la **structure organisationnelle** est un outil à ajuster aux besoins. Il ne s'agit plus de se doter de la copie conforme de l'organisation proposée dans le réseau, mais de trouver le meilleur outil pour les tâches à accomplir. Aujourd'hui, tel collège gère un centre spécialisé, l'autre un fonds de recherche, un autre se lance en développement international, tel autre a une clientèle adulte qui double le nombre d'étudiants du régulier; il serait ridicule que des entreprises aussi diverses tentent de se donner des outils identiques, même au nom des normes du réseau.

Pour l'éloignement du cégep de son milieu, les gestes sont déjà posés et le contexte de la solution est tout désigné: la baisse de la population étudiante, l'accent mis sur le développement régional, la concurrence des autres établissements de formation, tout favorise la complicité du cégep avec son milieu. Ce n'est plus dans le réseau mais dans la région que ça se passe. Les officiers du collège redécouvrent le sens de la communauté, de la fierté du produit et deviennent des agents de promotion et de relations publiques afin de mieux informer la région des services disponibles et de mieux informer le cégep des besoins du milieu.

Les cloisonnements sont des éléments insidieux qui se développent dans la légitimité au nom d'un certain contrôle et qui restent ensuite indéracinables. Nous nous sommes habitués très souvent à la présence de ces barrières qui nous fournissent les plus belles justifications à l'indifférence et à l'inaction.

Mais, au fait, ces cloisons favorisent qui? Les étudiants? Les éducateurs? Les fonctionnaires?

Les 20 prochaines années seront marquées par le développement de la personnalité des établissements et nous assisterons au retour en force des éducateurs de carrière. Quelles que soient leurs fonctions temporaires ou permanentes dans l'organisation qui les emploiera, ils seront avant tout des éducateurs au services des besoins de leurs étudiants.

Communication de
Lucien BIGRAS
Aide pédagogique individuel
Cégep de Granby

LE DÉCLOISONNEMENT: MODÈLE OU INSTRUMENT DE GESTION

Préambule

La préparation de cette communication a été grandement facilitée par la participation de quatre de mes collègues du collège de Granby. Ils ont répondu avec enthousiasme à mon invitation d'échanger sur le thème du décloisonnement. Nous avons ainsi expérimenté un mode de fonctionnement informel qui favorise la «décompartimentation».

Je tiens à remercier particulièrement ces personnes: Mmes Paulyne Peltier et Louise Mercier, MM. Bernard Leblanc et Grégoire Gosselin.

Ce thème pourrait faire percevoir le collège comme un lieu où chacun est enfermé dans sa cellule. Quand il y a rencontre, chacun y transporte sa cloison. On le voit arriver ainsi chargé à la commission pédagogique, au conseil d'administration, aux journées pédagogiques, au comité d'aide à l'apprentissage, etc. Heureusement que l'on a favorisé l'installation de cloisons mobiles dans plusieurs services!

Pourtant, certains grands dossiers qui y sont traités actuellement devraient au moins amincir les murs. L'évaluation institutionnelle, la reconnaissance des acquis de formation, l'aide à l'apprentissage, les objectifs de programmes, tous des objets qui devraient tendre à marier des solitudes dans les temps actuels et futurs. Serons-nous partenaires pour l'avenir ou laisserons-nous se développer de nouvelles solitudes?

Le présent exposé ne propose pas de réponse au thème initial. Il veut souligner les principales sources de cloisonnement vécu dans le cégep et peut-être même dans l'ensemble du réseau scolaire. Il veut aussi questionner ces sources pour mieux les situer dans leur contexte et montrer sur quels aspects il faudrait insister aujourd'hui pour améliorer le partenariat de demain.

Rétrospective

La création des cégeps, tout comme l'ensemble de la réforme scolaire des années soixante, répondait à deux grands besoins: d'une part, former en grand nombre, et le plus rapidement possible, des jeunes qualifiés pour répondre au défi de la société industrielle et, d'autre part, faire de la place dans les collèges à tous ces jeunes qui se pressaient à leurs portes. On recherchait l'efficacité tout comme le faisait l'industrie. La division des tâches et l'engagement de spécialistes en assez grand nombre pour s'enrichir mutuellement dans leurs échanges quotidiens favoriseraient la formation de nos jeunes. Dans les débats des premières années du cégep, les langages de plusieurs mondes, celui des sciences sociales, celui des sciences dites exactes et celui des praticiens nouvellement arrivés dans la même maison, se croisaient et parfois s'affrontaient sur la place publique. Je me souviens particulièrement des laborieuses mais riches assemblées des professeurs lors de l'occupation du cégep en octobre 1968. Notons le contexte de ces débats: il y avait des lieux pour se parler, les gens disent leurs vraies préoccupations et se comprennent dans leur vocabulaire de spécialistes et de généralistes tout à la fois. Un grand projet les mobilise: créer une école nouvelle dans une société nouvelle.

L'école se modelait sur la société industrielle à son apogée: hiérarchique et ouverte sur la participation à tous ses échelons; participation au pouvoir de décision au conseil d'administration et à l'organisation des enseignements à la commission pédagogique. La vague de fond de 1968 heurtait de plein fouet le mode participatif hiérarchique. La communauté de base pouvait se gérer elle-même, le pouvoir devait être partagé entre tous. Être consulté, c'était se faire f..., clamait-on. Le repli sur soi qui suivit l'échec du mouvement communautaire mettait en veilleuse la participation qui, dans certains cégeps, n'avait pas eu le temps de faire sa crédibilité. Malgré cela, on a besogné fort dans les années soixante-dix.

L'accroissement des effectifs étudiants et l'organisation matérielle et humaine qui doit se mettre en place pour répondre à cette croissance peuvent servir de toile de fond à cette période. En fait, ne faudrait-il pas voir l'organisation de l'enseignement aussi comme l'oeuvre principale de cette décennie? L'élan des années soixante n'avait-il pas surtout servi à juxtaposer des organisations étrangères l'une à l'autre, celle des instituts de technologie et celle des collèges classiques? L'observateur de 1974 pouvait constater que les personnes étaient centrées sur leurs tâches au point qu'elles en oubliaient leurs collègues de travail et, surtout, qu'elles ignoraient les principaux concernés, les étudiants. L'administrateur qui préparait et surveillait la construction des bâtiments du collège rencontrait-il des étudiants sur son chantier? Le jeune et nouveau professeur n'apercevait-il pas les étudiants dans sa classe après un ou deux ans d'expérience dans l'enseignement?

L'enseignement collégial des années soixante-dix était tellement rempli de tiraillements qu'on croyait à tout instant qu'il en perdrait ses couleurs initiales. Les cours de spécialisation prenaient une telle place dans certains programmes qu'ils absorbaient les cours complémentaires. Combien de fois les cours communs de philosophie ont-ils été remis en question? Le contrat de travail collectif des enseignants ne devenait-il pas le principal manuel de gestion du cégep? Pour fermer cette décennie, la Fédération des cégeps mettait à la porte ses partenaires syndiqués. Quelques groupes d'étude, des organismes comme le Conseil supérieur de l'éducation, des ministres de l'éducation même, tentaient de relancer les échanges, de cadrer par des orientations majeures l'enseignement collégial. Peine perdue!

Nous ne voudrions pas présenter une longue thèse sur les mutations sociales des années soixante-dix. Nous pourrions toutefois affirmer que, dans ce contexte de changement de valeurs, il s'est échangé plus de propos sur les préoccupations personnelles que sur les questions concernant le collège. Les cloisons ne seraient-elles pas composées davantage d'indifférence et d'ignorance des vraies questions que de refus de se parler? À notre avis, ce sont là des sources importantes d'une certaine incapacité à vivre en partenaires dans le cégep d'aujourd'hui.

Ajoutons à ces sources cette difficulté des langages utilisant un vocabulaire hermétique, ralentissant d'une façon telle les groupes de travail que chacun y perd sa motivation avant d'avoir produit un résultat quelconque.

En résumé, dans le cadre de la mise en place matérielle et quantitative de l'enseignement collégial, on a négligé de porter attention aux personnes, tant en classe pour les étudiants que dans les services pour les intervenants de toutes fonctions. Cela a donné lieu à un fonctionnement mécaniste où les règles ont pris plus d'importance que les personnes. Il ne faudrait pas s'étonner que les langages aient été un obstacle à la communication dans certains groupes de travail, car le vocabulaire est aussi un code bien embêtant quand on n'y met rien d'autre!

Les conditions minimales du partenariat

Les aspects les plus importants à traiter aujourd'hui pour être partenaires demain sont ceux de l'indifférence ou de l'apathie, de l'ignorance et de la barrière des langages. Il n'y a pas de recette ni pour les uns ni pour les autres, ni pour l'ensemble d'ailleurs. Il ne suffirait pas de se rassembler autour de quelques grands dossiers bien stimulants pour obtenir des résultats certains. La façon dont nous allons «entrer» dans ces aspects, fera la différence. Et, pour nous, c'est d'abord de respecter les conditions minimales pour se constituer partenaires, à savoir:

— s'inscrire dans un climat et des attitudes de respect et de confiance mutuels;

— s'informer réciproquement des spécificités des fonctions de chacun et des conditions de leur exercice;

— reconnaître la spécificité de l'enseignement collégial;

— affirmer ses compétences personnelles et de groupe à atteindre ensemble les objectifs organisationnels;

— faire confirmer ces conditions dans une politique institutionnelle de développement;

— se doter d'instruments et de support externe s'il le faut.

Le présent colloque est une activité qui allie plusieurs de ces conditions. Il est le signe de notre volonté de «relancer» l'enseignement collégial sur les «vraies» pistes, celles qui conjuguent les énergies des ressources humaines, de l'organisation, du milieu, du réseau des collèges avec celles des étudiants eux-mêmes pour remplir la mission de l'école d'aujourd'hui.

Nous ne voulons pas élaborer longuement sur chacune de ces conditions. Insistons tout de même sur l'explication nécessaire de ces conditions avec les partenaires avant d'entreprendre toute tâche ensemble. C'est un des moyens les plus sûrs pour en arriver à transcender sa fonction, son service, les procédures, etc. Transcender ne veut pas dire en nier l'existence, ni mettre de côté une partie de soi. Cela veut dire entreprendre un cheminement où l'approche personne et l'approche tâche sont intégrées. Cette nouvelle aproche, publicisée par les conseillers pédagogiques oeuvrant dans Performa (Perfectionnement et formation des maîtres de niveau collégial), favorise la confiance et la responsabilisation mutuelles. Elle développe l'attention aux besoins des personnes tout au court de la réalisation de la tâche à accomplir. Elle rend disponibles les compétences de chacun et invite les participants à la coresponsabilité dans l'élaboration des éléments de solution et la prise en charge par tous et chacun de la solution choisie. On pourrait qualifier ce processus d'instrument principal du décloisonnement. Et nous croyons que le contexte actuel de l'enseignement collégial se prête très bien à son application.

Conclusion

Nous avons fait le «diagnostic» du cloisonnement de l'enseignement collégial. Pour nous, il y a eu perte de contact entre les personnes, les groupes, les services au cours notamment des sept ou huit premières années des collèges. Les défis internes et externes: organisation de l'enseignement, organisation matérielle, changement dans les valeurs, entraînent le repli sur soi, l'indifférence même. On ne recherche pas l'isolement pour l'isolement. Le résultat est toutefois le même.

Pour vivre en partenaires, nous croyons qu'il faut d'abord reprendre le contact les uns avec les autres dans le quotidien, en réalisant les activités que nous évaluerons comme prioritaires ensemble. Nous préconisons, pour ce faire, une approche intégrée de la gestion des ressources humaines et de la gestion des activités.

Quelques références

BERTRAND, Yves et VALOIS, Paul, **Les options en éducation,** Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, direction de la recherche, 2^e édition revue et corrigée 1982.

BROUILLET, Guy, **Quelle éducation?**, Leméac, 1978.

Conseil des collèges, **Le cégep de demain**, Rapport du Conseil des collèges effectué à la suite de la consultation de 1984-1985.

Conseil des collèges, **Les échecs et les abandons au collégial**, Synthèse des tables rondes tenues en vue du rapport annuel 1987-1988 du Conseil des collèges sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Document de travail, février 1988.

ST-YVES, Aurèle, **Psychologie de l'apprentissage-enseignement. Une approche individuelle ou de groupe**. Presses de l'Université du Québec, 1982.

D. Le rôle des détenteurs de pouvoir

PROBLÉMATIQUE

Les modèles de gestion s'incarnent dans des individus qui les marquent de leur empreinte. Autrement dit, les individus modèlent à leur image les institutions auxquelles ils appartiennent, selon qu'ils se considèrent comme des leaders, des gérants de succursale ou de simples messagers.

Qu'est-ce qui caractérise chacun d'eux et quel est l'effet de la coexistence d'un ou de plusieurs types à l'intérieur d'un établissement? Que devrait-on souhaiter, quel amalgame faut-il désirer pour le développement des collèges?

Communication de
Jean-Noël TREMBLAY
Directeur général
Cégep de Sainte-Foy

L'ÉLÈVE NE PEUT PAS APPARTENIR AU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Pour explorer un thème aussi vaste que celui de cet atelier, intitulé «Le rôle des détenteurs de pouvoir», j'ai délibérément adopté le point de vue de l'administrateur dans un cégep. Ce penchant avoué, vous comprendrez mieux le sens, ou plutôt les formes multiples, que le mot pouvoir prend dans nos organisations selon la façon dont les gestionnaires des collèges, notamment le directeur général, l'exercent. En effet, l'art du possible, voire l'habileté et la ruse en gestion, la capacité de vision d'ensemble des problèmes, l'apprentissage des codes et des langages administratifs, le courage de ses idées qui s'alimentent de soi contrairement à l'opinion, toutes ces qualités appartiennent à l'imperceptible puissance de l'homme qui occupe des fonctions de commande.

Dans une certaine mesure, pourrions-nous dire que le pouvoir dans les cégeps dépend du gestionnaire lui-même: les limites de ce pouvoir étant tracées par les limites mêmes que celui-ci fixe à son rôle de détenteur de pouvoir et à la manière de l'exercer. Le système de représentation du pouvoir, et le système d'interprétation qui l'accompagne, c'est d'abord, pour le gestionnaire, le miroir de ce qui lui semble possible de faire compte tenu des lois, règlements et conditions de son environnement de travail. Sous le régime du ministère de l'Éducation, dans la confusion entretenue de la répartition des rôles, dans l'insignifiance des discours bureaucratiques lorsqu'ils traitent du gouvernement des hommes, le gestionnaire, pour être détenteur de pouvoir, doit surtout compter sur ses propres forces d'imagination et de créativité.

Mon expérience au cégep de Sainte-Foy conforta cette idée sur les vertus de l'imagination créatrice et du courage nécessaire devant les difficultés rencontrées: légitimité du pouvoir comme directeur général, répartition des responsabilités avec la Direction générale de l'enseignement collégial (D.G.E.C.), limites et contraintes administratives, impérialisme de la pensée technocratique, etc. Trois dossiers, trois objets sacrés, devrais-je dire, de la mythologie administrative des collèges, serviront de toile de fond aux commentaires que j'entends faire en conclusion sur le rôle des détenteurs de pouvoir dans les cégeps: les programmes, les relations de travail et le financement des cégeps.

Les programmes: quelques remarques

Au début des cégeps, dans la foulée du rapport Parent, l'enthousiasme que sécrétait la volonté politique québécoise de se mettre à l'heure industrielle et technologique inspirait fortement les concepteurs des programmes.

L'expérience personnelle de ceux-ci, regroupés dans différents comités, la fièvre, sans doute, que procure les visions d'avenir furtivement entrevues lors de ces débats ont produit des résultats surprenants. Des idées originales sont encore aujourd'hui serties dans les programmes d'enseignement, telles la polyvalence, le tronc commun, les voies de sortie. Plusieurs programmes conçus au début des cégeps ont eu une durée remarquable. Lorsqu'on rencontre quelques-uns de ces pionniers, il saute aux yeux que l'autorité sur ces questions était question de compétence individuelle. Dans cette phase initiale où la réalité des cégeps est dans la tête d'individus inspirés, le pouvoir prend les formes de l'inspiration.

Au début des années soixante-dix, le Ministère créa la coordination provinciale des programmes. Cette structure, coordonnée directement par la D.G.E.C., regroupa par discipline des professeurs venant de chaque collège concerné par un ou l'autre des programmes. De l'intention de départ à la réalité de 1988, la coordination des programmes a produit littéralement des tonnes de rapports. Par exemple, dans une étude préliminaire entreprise au cégep de Sainte-Foy pour dégager l'évolution du programme de technologie forestière, le responsable du projet de même que le responsable des programmes au Ministère ont dû renoncer à répertorier tous les écrits sur cette question.

Ce qui frappe durant cette période, c'est justement la disparition progressive de toute coordination possible des programmes. Personne ne peut plus prétendre savoir de quoi il retourne dans l'évolution des différents programmes. Mais surtout, personne n'a la capacité d'agir sur ces programmes de façon cohérente, c'est-à-dire en tenant compte du contenu autrement que par intérêts et en proposant les modifications en temps utile.

Dans ce contexte, la conception, l'évaluation et le contrôle de la réussite ou de l'échec d'un programme deviennent une des formes de nos consensuelles. Dans cet univers, je n'ai plus de rôle à jouer comme directeur général d'un cégep: ni comme membre de la Fédération des cégeps, ni comme membre d'un conseil d'administration. Je n'ai pas compris que le directeur des services pédagogiques (D.S.P.) avait un rôle prépondérant sur cette question: ni dans son rôle de gestionnaire sur la pédagogie, ni à la commission des D.S.P., ni dans ses relations avec le Ministère. Je n'ai pas perçu que les fonctionnaires du Ministère se trouvaient à proximité, autrement que physiquement et verticalement, du centre de décision.

Désormais, le processus même de développement des programmes par consensus élimine les véritables responsables de la pédagogie des débats sans ce domaine. Mon rôle est réduit à demander la permission à d'autres: comme si le nombre d'autorisations obtenues était le signe du pouvoir qu'on détient. C'est l'éclatement de la notion même de programme, qui a vidé de son sens le débat sur ce dossier et nous rend tous impuissants à coller ensemble tous les morceaux.

Dans cette perspective, le pouvoir sur les programmes prend les manies des renifleurs de conjonctures politiques et économiques. Il est donc affaire de collusion temporaire d'idées au profit de groupes d'intérêts: pour sauver des postes de travail, pour réduire les mises en disponibilité, pour rencontrer les exigences des corporations professionnelles, etc. Ainsi, on ne parle plus ici de pouvoir faire les choses les meilleures; on parle d'un pouvoir fondé sur l'appropriation des capacités intellectuelles pour les réduire aux exigences de la démarche.

Se réinvestir du pouvoir d'orienter et réaliser les programmes d'enseignement passe par la reconnaissance des compétences locales dans ce domaine. C'est ce que nous tentons de faire au cégep de Sainte-Foy en révisant chez nous nos programmes.

Les relations de travail: une saga professionnelle

On a longtemps crié au scandale dans ce domaine: la perte des droits de gérance, les règlements nocturnes desséchant les fonds publics, voire ces mêmes règlements nous excluant de façon officielle, et une fois pour toutes, du débat. Il suffisait d'entrer dans le giron prévu par la loi sur les négociations pour en ressortir avec quelques responsabilités en moins sur la gestion de nos personnels dans les collèges. Phénomène curieux où les employés d'une corporation légalement constituée négocient avec d'autres employeurs que ceux qui les embauchent. Machine bureaucratique où les notions de responsabilité et d'autorité sont affaires de mots. Celui qui a le dernier mot.

Comme D.G., j'ai fait plusieurs rondes de négociation, dont une à titre de président des cégeps. J'assistai ainsi à la prise en charge de l'information et du cheminement des mandats de négociation par des «professionnels patentés». Peu à peu, le dossier nous échappait: il devenait difficile d'avoir une vue d'ensemble. Aussi la plupart d'entre nous attendait simplement la signature des conventions en espérant que la formulation ne serait pas trop confuse.

Contre l'écartèlement des centres de décisions et la perte de compétence au niveau local, la loi 37 représente un tout petit pas dans la bonne direction. Il faut aller plus loin. **Il s'agit de bâtir sa propre expertise au niveau local, ne pas considérer la convention comme les règles de gestion du personnel. La gestion du personnel dans nos écoles passe par la valorisation du métier et non par sa description.**

Le financement: le contrôle

À l'origine des cégeps, chaque collège était un peu un cas d'espèce sur le plan financier. Cependant, la rationalisation des dépenses (qui montaient en flèche) relégua aux oubliettes toutes autres façons d'envisager le financement de celles-ci. L'État, seul pourvoyeur de fonds selon sa propre initiative, installé dans le contrôle financier et le dédoublement des modes de gestion des cégeps (double système de vérification comptable, double système d'approbation des dépenses d'investissement, etc.) sans que ceux-ci en prennent ombrage.

Ce cheminement concentra la plupart des décisions entre les mains du Ministère: budget de fonctionnement normalisé, budget d'investissement normalisé. Les règles administratives de la D.G.E.C. s'imposaient comme ayant force de règlement sans que personne s'en émeuve outre mesure. C'est ainsi que le rapport financier annuel atteint jusqu'à 70 pages, que l'inutile système d'information Sifa fut implanté, que chaque activité devait avoir sa case, son poids, sa pondération. Les surplus des collèges retournaient au Ministère sans autres raisons qu'ils les voulaient, les mêmes raisons servant, en fait, à toutes orientations de gestion souhaitées par le Ministère.

Devant cet état de choses, le cégep Sainte-Foy a décidé de livrer bataille. L'épuisement de la lutte, trop souvent solitaire dans notre propre réseau, a porté ses fruits: nous conservons nos surplus, nos intérêts et nous en disposons en bon «père de famille».

Sans aller plus avant dans l'exposé sur les programmes, les relations de travail et le financement, je voudrais ici me rallier au thème principal de la rencontre d'aujourd'hui en traitant, sommairement, du pouvoir créateur par opposition au pouvoir coercitif dans l'administration des cégeps. Les exemples ci-dessus évoqués illustrent une forme de pensée: la force stratégique et tactique des lois et des règles pour imposer en définitive une vision de la gestion du réseau collégial. Vision essentiellement bureaucratique et centralisée. Éliminant du coup le pouvoir créateur des gestionnaires locaux.

Inverser le processus suppose d'abord de retrouver sa liberté de penser et de reconnaître les responsabilités que la Loi des collèges (loi 25) nous confie. Ensuite cela suppose également que les administrateurs de cégeps en aient la conviction et le courage. Voilà la base de la légitimité du pouvoir pour qui prétend en être le détenteur.

Il convient dons de rappeler quelques idées autour du rôle des détenteurs de pouvoir dans les cégeps.

- La première idée reconnait que la loi des cégeps est bien faite; elle permet au gestionnaire d'exercer tous les pouvoirs nécessaires au bon fonctionnement de son organisation. Ceux qui ne veulent reconnaitre ce fait ont beaucoup de moyens pour l'ignorer à leur profit.
- La seconde consacre l'idée de l'opposition sur les pouvoirs respectifs entre les collèges et le Ministère. Cette opposition repose sur le compromis à l'origine concernant le statut légal des cégeps: abandonnant le cadre juridique d'institut, on élargissait ainsi la zone grise des malentendus sur l'autonomie des collèges. Aussi avons-nous eu, au cours de la courte histoire des cégeps, des débats parfois houleux mais toujours d'actualité sur le partage des responsabilités et du pouvoir.
- La troisième idée s'intéresse aux acteurs nouveaux qui sont entrés dans ce jeu, au fil des débats: les syndicats, les associations de parents, les associations d'étudiants, le gouvernement fédéral, etc. Chacun revendique un rôle, convoite sans le dire vraiment, les bénéfices escomptés de le posséder.

Il faut bien reconnaitre combien il est difficile de dire où se situe le pouvoir, plus encore de le définir. Je pose donc la question: de quel exercice du pouvoir parlons-nous? La réponse nous renvoie au sens premier de l'acte du pouvoir, c'est-à-dire la modalité du possible. Dans ce sens, c'est l'impuissance, plutôt que le partage, qui caractérise le phénomène du pouvoir au niveau collégial. Cette incapacité d'avoir la possibilité de penser et de faire; d'être en mesure de donner suite à ce qui nous apparait souhaitable pour bien remplir la mission des collèges.

Il faut parfois des détours pour affirmer son autorité. Tel avocat célèbre interprète la loi d'une façon qui peut aider, tel autre autrement. Mais l'essentiel, c'est d'abord de vaincre ce qui est dans les hommes eux-mêmes; faire comprendre qu'il y a là quelque chose qui est merveilleux plutôt que triste, plutôt intéressant que dérangeant; que cela va ouvrir des portes extraordinaires à tout le monde; qu'il n'y a pas là de catastrophe et qu'on peut facilement régler les problèmes d'ajustement administratif nécessaire. Pouvoir écarter les murs, bouger, respirer et avoir nos idées sur les choses. Une gestion sur les signes, les codes et les virgules évacue la réalité de notre champ de vision.

De quelques remarques en conclusion

Parler de l'impuissance, c'est dénoncer l'éclatement et la parcellisation dans la gestion des dossiers, la rationalité implacable des systèmes qui ont tué le véritable pouvoir: celui de disposer des moyens naturels de faire quelque chose en se servant de la force de l'esprit humain, de sa capacité d'analyse et d'imagination mis en oeuvre par des hommes responsables ne négligeant jamais les règles du droit, ni les contraintes nécessaires pour préserver la liberté des autres.

Pour comprendre ce que le pouvoir veut dire dans le réseau des cégeps, il nous faut retrouver notre autonomie. Non pas l'autonomie négociée dans les dédales des processus administratifs et les compromis politiques par ailleurs nécessaires, sur les rôles respectifs des conseils d'administration de collèges, de la Fédération des cégeps ou du Ministère. Mais plutôt l'autonomie qui s'incarne dans des personnes, dans des gestionnaires capables de créer, d'imaginer et de prendre ensuite les moyens pour faire avancer les dossiers, pousser les solutions jusqu'à l'éclatement des problèmes.

Il y a dans les vieux enseignements du zen, un thème qui me revient: dans la question posée, ce n'est pas la réponse qu'on n'a pas qui est inquiétante, c'est l'acharnement à poser toujours la même question toujours de la même manière. Le vrai pouvoir des hommes est là.

Pouvoir d'imagination, capacité de mettre en rapport le pouvoir créateur et le pouvoir d'action. Voilà ce qui est perdu. Cette perte est visible de plusieurs façons. J'en ai identifié trois. La première se subdivise elle-même en trois: a) le langage technocratique et technique qui a pris le pas sur la réalité humaine dans nos cégeps, b) une conception de la standardisation ou de la normalité qui est bâtie sur les statistiques et les sondages d'opinion, c) une vision idéaliste greffée sur la normalité des grands nombres qui apparait dans une nécessité de tout uniformiser.

La deuxième, c'est la réduction de la pensée administrative aux opinions quantitives, accordant ainsi une valeur absolue aux signes plutôt qu'à la réalité. Les évidences statistiques sont le lieu commun des «laveurs d'idées».

La troisième, l'école dépend des individus et non des théories des administrations et des sciences de l'éducation. Sinon on n'est plus capable de présumer de la compétence même des individus et par conséquent on a toujours le réflexe de vouloir suppléer à cette compétence en conventionnant le plus possible la vie quotidienne des gens.

Quelle dose de bonne volonté nous faudra-t-il pour reconnaitre que le pouvoir de gestion ne nous appartient plus? L'exercice quotidien des administrateurs de collège concerne justement sa capacité d'ajustement à des règles, des politiques qui sont la plupart du temps définies en dehors de lui.

Les idées ne s'additionnent pas, elles cheminent de la tête à une autre tête. La communication c'est l'exercice de la parole chez les humains. Et c'est la seule façon de rendre intelligible son propre développement et, par conséquent, sa puissance. Parce qu'à ce moment-là, on fait intervenir des dimensions comme le charisme, la conviction, la réalisation ou la volonté de réalisation, et la confiance. Le sens de ce que l'on fait définit le vrai pouvoir. Plutôt que de rechercher en gestion à évaluer le pouvoir de chacun, il serait souhaitable de rechercher la direction et la valeur de l'acte posé. On parle ici de l'autorité, d'où la nécessité d'une gestion obstinée, innovatrice et parfois délinquante. Car dans tous ces dossiers, l'État n'attend de ses administrateurs rien qui ne soit défini par l'État lui-même. Si les langages sont différents — et dans l'ensemble, ils le sont — et parfois ils sont inconciliables, il peut de ce fait imposer sa volonté. C'est le plus faible des pouvoirs qu'on peut reconnaitre.

Daniel Rops dit ceci du pouvoir: la cause de la perte des institutions — politiques, collégiales ou autres — c'est la confusion entre autorité et pouvoir. Un régime existe parce qu'il détient le pouvoir. Il pense que cela suffit, que l'autorité viendra par surcroit. Ainsi les régimes se sclérosent, le corps social meurt d'anémie. Aux institutions vivantes se substituent des automatismes et les élans spirituels se fossilisent en routines.

Si nous devions parler de véritable pouvoir, on réhabiliterait le pouvoir de la parole autour des métiers où l'homme trouve sa signification en tant qu'homme au travail. On comprendrait la distinction entre la valeur des actes posés qui construit notre autorité et l'élève qui veut se former: le pouvoir de la force n'appartient à personne. Ce faisant, personne ne peut oublier que dans notre mission, seul l'élève a le pouvoir de se former parce qu'il n'appartient à personne. Nous ne pouvons avoir que de l'autorité dans son cheminement adulte.

Communication de
Yves BEAUCHAMP
Professeur
Cégep André-Laurendeau

LES RÔLES DES ADMINISTRATEURS DE CÉGEP

Introduction

Le Conseil des collèges s'est récemment penché sur la condition des enseignants. Qu'en est-il des administrateurs de cégep? Comment ceux-ci vivent-ils leur travail, accomplissent-ils leurs rôles et leurs fonctions? Il y a très peu d'études empiriques à ce sujet. Mises à part l'étude de Bellavance sur les fonctions du directeur des services pédagogiques au début des années soixante-dix et l'étude plus récente de Dolan et de ses collaborateurs sur le stress et l'insatisfaction au travail, il n'y a que les publications de la Direction générale de l'enseignement collégial (D.G.E.C.) (Livre blanc sur les collèges) qui font référence à des études sur le travail des administrateurs de cégep.

La recherche que nous vous proposons ici avait comme but d'amorcer une étude sur les rôles des cadres de cégep. Tout d'abord, définissons le terme «rôle»: c'est l'ensemble des comportements réels ou attendus d'une personne qui remplit une fonction dans l'organisation (dimension intercomportementale des fonctions dans un poste). Pour cette recherche, nous préciserons trois dimensions du rôle: le **rôle exercé**, c'est-à-dire le rôle joué par le titulaire du poste dans l'accomplissement de ses tâches; le **rôle préféré**, rôle que le titulaire du poste aimerait accomplir en fonction de ses préférences personnelles; et pour terminer, le **rôle efficace**, rôle communiqué par divers intervenants ou titulaires, et qui amènerait une bonne marche du collège.

Typologie de Mintzberg

Mintzberg, un chercheur québécois, a élaboré une classification des rôles que peuvent accomplir des administrateurs, à partir de recherches faites dans le secteur privé. Quoique sa typologie ait reçu de nombreuses critiques, les dix rôles de Mintzberg (tableau 1) sont largement utilisés par les chercheurs nord-américains en éducation.

À partir de cette typologie, nous avons bâti un questionnaire, divisant chaque rôle en trois sous-rôles. Les 13 administrateurs d'un cégep de la région métropolitaine ont répondu au questionnaire donc à 30 questions sur trois dimensions (exercé, préféré et efficace) sur une échelle de type Likert, de «pas» à «très souvent». Les réponses brutes ont été par la suite transformées en pourcentages.

Les résultats obtenus pour les rôles exercés sont indiqués au tableau 1. Deux des rôles, «agent de liaison» et «porte-parole», sont exercés avec une fréquence moindre que les autres. Pour fins de comparaison, nous avons inclus les données obtenues par Brunet pour les administrateurs des écoles primaires et secondaires du Québec. Deux différences notables ressortent de cette comparaison: d'une part, le rôle «symbole» est beaucoup plus important au cégep; en effet, les administrateurs de cégep sont présents au conseil d'administration du collège et à de nombreux comités internes et externes au collège. D'autre part, le rôle «dépanneur» est exercé deux fois plus souvent par les cadres des écoles: ils ont fréquemment à régler des situations imprévues avec les élèves, ce qui n'est pas le cas de leur vis-à-vis au collège.

Mintzberg a regroupé les rôles en trois grandes catégories: interpersonnels, informationnels et décisionnels. Il a observé que plus le niveau hiérarchique de l'administrateur était élevé, plus il accomplissait des rôles interpersonnels, alors que dans le cas contraire, plus il accomplissait des rôles décisionnels. Étant donné que les administrateurs de cégep consacrent plus de temps aux rôles informationnels et moins aux rôles décisionnels, leurs rôles équivalent dans l'ensemble, selon la classification de Mintzbserg (1973), à une classification hiérarchique plus élevée à leurs homologues du primaire et du secondaire (tableau 2).

Une autre façon de voir la chose, c'est le regroupement des rôles face à l'unité de travail: plus le cadre exerce des rôles internes, plus son niveau hiérarchique est faible; il s'occupe surtout de son service. Le contraire vaut pour les rôles externes. Encore ici, le rapport interne/externe pour les administrateurs de cégep est-il de 1,5/1, alors qu'il est de 3/1 pour ceux du primaire et du secondaire, confirmant ainsi leurs niveaux hiérarchiques respectifs.

Conflit de rôles

Les administrateurs de cégep font-ils ce qu'ils aiment faire? Accomplissent-ils ce qu'ils jugent efficace? Pas toujours.

Au tableau 3, nous retrouvons une comparaison des rôles exercés, préférés et efficaces. Quatre rôles donnent lieu à des conflits (dans les limites statistiques de notre échantillon).

Les rôles «agent de liaison» et «porte-parole» auraient avantage à être exercés plus fréquemment: c'est le désir des cadres et ça serait plus efficace. Alors pourquoi ne le font-il pas? Certaines données nous permettent de croire que c'est par manque de temps.

Le rôle «dépanneur» répugne aux administrateurs, qui aimeraient en faire moins, quoique ça diminuerait l'efficacité; Brunet avait noté la même chose chez les directeurs d'écoles primaires et secondaires.

Il serait plus efficace d'exercer un peu moins le rôle «dispensateur de ressources» quoiqu'on préfère en faire autant que maintenant: l'efficacité ne semble pas toujours être le critère principal pour l'accomplissement de ses tâches.

Un indice de conflit de rôle a été calculé à partir de ces données. Cet indice vaut zéro s'il n'y a pas de conflit de rôle, et cent si le conflit de rôle est total.

Deux types d'indice sont indiqués au tableau 4. D'une part, le conflit de rôle **intrapersonnel**, évalué par la différence entre l'exercé et le préféré; d'autre part, le conflit de rôle **interpersonnel**, évalué par la différence entre le rôle exercé et le rôle jugé efficace.

Les administrateurs de cégep vivent en conflit de rôle environ 10 p. cent du temps, selon nos évaluations. Ce qui est relativement faible en comparaison des administrateurs d'écoles primaires et secondaires, où ceux-ci sont en conflit jusqu'à 27 p. cent du temps avec ce qu'ils font. Si nous pouvons transposer ici les résultats de Dolan, les administrateurs de cégep devraient vivre moins d'insatisfaction et moins de stress au travail que leur vis-à-vis des écoles primaires et secondaires.

Comparaison entre les cadres de cégep

Dans cette étude, nous avons cherché à comparer les cadres de cégep entre eux. Nous avons regroupé d'une part les directeurs de services (incluant le directeur général) et d'autre part, les adjoints (adjoints, coordonnateurs, régisseurs, etc.). Nous avons trouvé très peu de différences entre ces deux groupes; la principale, c'est que les adjoints exercent plus souvent le rôle «moniteur» que les directeurs.

Ce peu de différence soutient que les administrateurs de cégep forment un groupe homogène, où s'établit un équilibre assez harmonieux. Par contre, Brunet n'a pu observer ceci au primaire ou au secondaire; les cadres à ces niveaux ne vivent pas le même niveau de conflit de rôles (les adjoints en vivent plus). Nous attribuons cette différence à deux causes: d'une part, les cadres du primaire et du secondaire s'occupent beaucoup des élèves de façon directe, alors qu'au cégep, des employés de soutien et des professionnels accomplissent ces tâches. D'autre part, le cégep est une institution intégrée, alors que l'école doit pallier avec les décisions de la commission scolaire.

Conclusion

Cette étude se voulait une amorce de la recherche sur les rôles des administrateurs de cégep. La typologie de Mintzberg, quoique incomplète, nous a permis de voir les lignes directrices des rôles exercés. Une analyse du conflit de rôle semble être en accord avec la stabilité actuelle, quoique relative, des administrateurs de cégep.

Une recherche plus poussée nous permettrait d'apporter des précisions et des différenciations quant aux rôles des cadres de cégep.

TABLEAU 1

Rôles exercés (%) par les administrateurs selon la typologie de Mintzberg

RÔLES	AU CÉGEP (N = 13)	RANG	ÉCOLES PRIMAIRES ET SECONDAIRES* (N = 41)	RANG
1 **SYMBOLE**: représentation légale ou statutaire présence ex-officio ou sociale à des activités	9.3	7	2.2	10
2 **LEADER**: motivation, animation et émulation des employés dont il est directement responsable	10.3	6	12.9	3
3 **AGENT DE LIAISON**: maintien d'un réseau externe de relations avec des organismes ou des personnes	5,7	10	8,2	7
4 **MONITEUR**: cueillette et réception d'information	12,0	2,5	9,3	5
5 **INFORMATEUR**: dissémination orientée de données et de points de vue	12,4	1	10,1	4
6 **PORTE-PAROLE**: transmission vers l'extérieur du service d'information, activités, orientations	6,6	9	5,4	9
7 **ENTREPRENEUR**: organisation de nouveaux champs d'activité	11,7	4	9,2	6
8 **DÉPANNEUR**: régler les situations imprévues	11,0	5	23,7	1
9 **DISPENSATEUR DE RESSOURCES**: allocation de ressources financières, matérielles, humaines	12.0	2,5	13,2	2
10 **NÉGOCIATEUR**: représente le collège lors de négociations internes ou externes	9,1	8	5,8	8

*D'après Brunet

TABLEAU 2

Grandes catégories de rôles (%)

CATÉGORIES	Administrateurs de cégep (N = 13)	Rang	Administrateurs d'écoles* (N = 41)	Rang
HIÉRARCHIQUES				
A. Rôles interpersonnels (symbole, leader et agent de liaison)	25,3	3	23,3	3
B. Rôles informationnels (moniteur, information, porte-parole)	31,8	2	24,8	2
C. Rôles décisionnels (entrepreneur, dépanneur, dispensateur de ressources, négociateur)	43,7	1	51,9	1
FACE À L'UNITÉ DE TRAVAIL				
I. Rôles internes (leader, informateur, dispensateur de ressources, dépanneur)	44,6	1	59,8	1
II. Rôles externes (symbole, agent de liaison, porte-parole, négociateur)	30,5	2	21,7	2

*D'après Brunet

TABLEAU 3

Conflits de rôles chez les administrateurs de cégep (N = 13)

RÔLES	EXERCÉ		PRÉFÉRÉ		EFFICACE	
	%	rang	%	rang	%	rang
1. SYMBOLE	9,27	7	9,10	7	8,20	8
2. LEADER	10,25	6	11,11	5	10,75	5
3. AGENT DE LIAISON	5,73	10	7,33	10	7,70	10
4. MONITEUR	12,03	2	11,46	4	11,28	2
5. INFORMATEUR	12,40	1	12,54	1	12,31	1
6. PORTE-PAROLE	6,60	9	7,48	9	8,20	8
7. ENTREPRENEUR	11,70	4	12,24	2	11,02	3
8. DÉPANNEUR	11,03	5	7,50	8	10,75	5
9. DISPENSATEUR DE RESSOURCES	11,99	3	11,92	3	10,90	4
10. NÉGOCIATEUR	9,10	8	9,42	6	7,12	7

TABLEAU 4

Indices de conflit de rôles des administrateurs scolaires (%)

	Administrateurs de cégep (N = 13)	Administrateurs d'écoles primaires et secondaires* (N = 22)
Conflit intrapersonnel (exercé versus préféré)	10,4	27,1
Conflit interpersonnel (exercé versus efficace)	8,8	23,6

*D'après Brunet

Références

BELLAVANCE, A., **La fonction du directeur des services pédagogiques de cégep.** Thèse de maîtrise, Université de Montréal, 1970.

DOLAN, S., ROY, D., ROHAN, P., Le stress, la santé et le rendement chez les cadres: une étude de cas en milieu scolaire. **La technologie du comportement,** 1983, 7, 141-150.

MINTZBERG, H., **The nature of managerial work,** New York, Harper and Row, 1973.

BRUNET, L., **Le rôle du directeur d'école: un gestionnaire de l'imprévu.** Communication présentée au congrès annuel de la société canadienne pour l'étude de l'éducation, Vancouver, 1983.

• Pour en savoir plus long…

BEAUCHAMP, Y., **Les rôles de gestion des administrateurs de cégep,** Séminaire de lecture, Université de Montréal, 1987.

Communication de
Christophe AUGER
Professeur au cégep de Trois-Rivières
Vice-Président de la C.S.N. de 1980 à 1986

LE RÔLE DES DÉTENTEURS DE POUVOIR

Introduction

J'ai choisi d'examiner le rôle des détenteurs de pouvoir dans les cégeps à partir d'observations faites à l'intérieur de mon milieu de travail. Ces observations s'appliquent particulièrement aux administrateurs et aux professeurs. De là je tenterai de présenter quelques pistes de réflexion pour permettre au réseau collégial de mieux prendre l'avenir.

Quelques comportements caractéristiques

Pour certains administrateurs, le modèle de gestion qui prévoit tout, selon lequel toute procédure a sa place, permettant de régler à peu près tous les problèmes, représente le confort souhaitable du prêt-à-porter. Pour eux, un tel modèle allège les difficultés, évite d'avoir à se débattre avec des problèmes quotidiens, bref représente le progrès.

Arrivent de gros problèmes qu'on ne peut régler par une procédure? On le réfère à la Direction générale de l'enseignement ou à un comité qui va le soumettre au plan directeur de développement… Au lieu de le régler, on l'exporte.

D'autres administrateurs trouvent étouffantes ces procédures qui les assaillent quotidiennement et leur enlèvent leur marge de manoeuvre. Mais en même temps, ils s'en servent comme masque à oxygène face à un problème qu'ils n'avaient pas prévu ou face à des aspirations auxquelles ils ne peuvent répondre. J'aimerais répondre à cela, disent-ils, mais j'en suis incapable. Les normes, les politiques, les orientations le prévoient, mais elles ne sont pas encore en opération de sorte que je ne peux donner suite pour l'instant à votre demande. Toutefois, un comité va se charger d'étudier la question et nous aurons l'occasion d'en reparler dans un avenir rapproché…

On retrouve ces comportements non seulement chez les administrateurs, mais aussi chez les professeurs, et chez tout le personnel en général. J'ai retenu, pour les professeurs, les exemples suivants.

Pour certains professeurs, les modèles de gestion compartimentés sont la cause fondamentale de toute leur oppression quotidienne. En même temps, ils justifient le fait de ne rien changer, de rester dans leur petit monde nuageux.

Il y a d'autres professeurs — je pense qu'il y en a beaucoup — qui, à la suite de l'échec des négociations de 1983 et de la charge sauvage qui a été faite contre le personnel en général dans l'ensemble du secteur public et parapublic, particulièrement dans l'enseignement — et surtout collégial —, ont cessé tout militantisme syndical et professionnel. Leurs blessures n'en finissent plus de se cicatriser. Cinq ans plus tard, ils ressassent ce mauvais souvenir.

D'autres estiment qu'il ne s'est agi que d'affrontements stériles entre patrons et syndiqués depuis l'avènement des cégeps. Rien n'a jamais pu vraiment se régler.

Des constats

Partant de ces observations très parcellaires, je fais les constats suivants.

Un premier, l'exaltation de l'individu et des valeurs individuelles au détriment des valeurs collectives. C'est la valorisation du «small is beautiful»: MON cours, MES objectifs, MON plan de cours, MA pédagogie, MA lecture. Plus on garde ça petit, moins on perd le contrôle, moins on se fera de mal et plus on va régler ses problèmes, pense-t-on.

Un deuxième constat, l'ensemble des problèmes de l'enseignement de l'ordre collégial trouve sa solution par un savant système de gestion qui indique toutes les procédures dans presque toutes les situations. Ce n'est pas automatiquement mauvais. La procédure de photocopie est plus simple qu'avant? Tant mieux! Le problème c'est que des situations ne peuvent trouver réponse par une procédure si sophistiquée soit-elle. Comment répondre à ces questions?

Un troisième constat, le refus de prendre notre place. Chaque fois que, comme individu ou comme groupe, on ne prend pas sa place, on laisse un vide qui est rapidement comblé. Quand, après des gains significatifs en 1976 sur le contrôle de notre travail, nous nous sommes mis à tergiverser sur le fait d'effectuer ou non l'évaluation des enseignements, nous n'avons pas occupé la place que nous avions revendiquée par nos demandes syndicales. Le vide a été comblé par des administrations, par le Ministère qui voulait obtenir une évaluation institutionnelle en nous proposant une démarche nationale. Comme groupe les professeurs de cégep n'ont pas livré la marchandise.

Nous payons cher les cas où nous n'avons pas occupé ces vides. Le même constat s'applique aux administrateurs face aux directions ministérielles. Si tout le cadre réglementaire et législatif n'est pas occupé de façon serrée, s'il n'est pas forcé, il est clair que la direction ministérielle va se charger de l'occuper de plus en plus.

Individualisme et solidarité

Je lisais l'autre jour dans le journal La Presse, une entrevue que donnait le docteur Dominique Bédard, directeur de l'aile psychiatrique de l'Hôtel-Dieu de Lévis, qui s'est battu pour vider les asiles. Il venait de recevoir le prix accordé par l'Ordre des psychiatres du Québec. Une phrase apparaissait au bas de sa photo: «L'absence de valeur se rapportant à la solidarité collective conduit les citoyens à une course à la performance et au rendement trop forte pour eux.» Plus loin dans l'entrevue, il dit: «Tant et aussi longtemps que prévaudra la philosophie actuelle de la société — la fin justifie les moyens — il sera impossible de penser à faire en sorte que se rebâtissent des valeurs collectives. On va forcer par la concurrence les individus à se défendre contre les autres et les forcer continuellement à se dépasser. D'où de nouvelles maladies mentales créées par un environnement trop sévère.»

Il ne s'agit pas d'en faire une transposition simpliste pour expliquer toutes les difficultés de la société actuelle. J'ai essayé de voir cependant comment cette valorisation des valeurs individuelles et de la concurrence pouvait se vivre dans les collèges, quelles conséquences avait-elle?

La tendance actuelle à la survalorisation des individus ou du pouvoir individuel en regard de valeurs collectives, fait reposer sur des individus une responsabilité qui risque de leur causer des problèmes importants. Ils vont tenter de vouloir satisfaire leurs aspirations professionnelles sans un environnement satisfaisant pour soutenir leurs efforts. Le rôle institutionnel souvent décrié actuellement ne peut être remplacé par la somme des volontés individuelles. Il faut recréer un environnement qui permette de soutenir ces efforts et de susciter des questionnements auprès de ceux et celles qui se sont endormis.

Des hypothèses

Ce parallèle me conduit aux hypothèses suivantes.

Nous devons faire reposer le pouvoir dans les collèges sur des bases collectives, sur des acteurs importants qui sont en situation d'agir sur le plus grand nombre d'intervenants. Je crois toujours que le département demeure un lieu à privilégier. Un comité interdépartemental a commencé à débattre de l'implantation du nouveau programme de sciences humaines. Cette opération a nécessité des débats et des engagements entre les disciplines à l'intérieur d'un même département et entre les départements. Le département demeure un lieu où il est possible d'opérer des interactions entre les valeurs individuelles et collectives dans la mesure où les professeurs mettent les cartes sur table et qu'on leur donne les moyens de le faire.

Deuxième hypothèse: il faut redonner la prééminence à toutes les valeurs se rapportant à la solidarité collective, malgré les tensions que cela peut produire à l'intérieur des groupes et entre les groupes. La négation des intérêts de groupes spécifiques ne peut conduire à faire avancer le débat. Je me méfie du sens magique que l'on donne aux mots. Il fut un temps où le mot «concertation» était la clé magique qui ouvrait toutes les portes. Maintenant, c'est le mot «partenariat» qui l'a remplacé. Par-dessus les mots, il faut reconnaître la réalité et agir en la respectant si l'on veut la transformer. C'est là une condition essentielle pour forcer les groupes à pratiquer des brèches dans leurs intérêts «corporatistes» dans l'intérêt du réseau collégial. Cela ne se fera pas sans débats importants, personnellement je n'ai jamais cru aux changements profonds sans échanges rigoureux et souvent vigoureux.

Il faut soumettre au débat les grands enjeux qui se présentent à l'ordre d'enseignement collégial, il faut les soumettre de façon déconcentrée et décentralisée pour que les groupes s'en emparent, il faut que les personnels soient mis dans le coup dès le début de la démarche dans des regroupements qui permettent de rejoindre l'ensemble des intervenants.

Il faut s'assurer que tout le monde prend sa place, exerce son pouvoir.

E. Les fonds: une question de fond

PROBLÉMATIQUE

Les collèges vivent des fonds publics. Ces fonds publics sont gérés de façon centralisée, laissant peu de marge de manœuvre aux collèges. Les compressions budgétaires entravent donc davantage leur développement.

Les collèges doivent-ils diversifier leurs sources de financement? Quels seraient les nouveaux modes de financement permettant d'allier les collèges avec leur milieu, leur personnel et les industries environnantes?

Communication de
Gilles PERREAULT
Directeur général
Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu

QUESTION DE FONDS, OU DE DIVERSITÉ DES RESSOURCES

> «Malheur à l'auteur qui veut toujours instruire! Le secret d'ennuyer est celui de tout dire.»

Voilà une mise en garde utile de M. Voltaire. Je m'arrêterai donc avant d'avoir tout dit sur la bonne et juste cause du financement des collèges québécois dont l'importance a déjà été décrite avec pertinence par M. Rabelais dès le Moyen-Âge.

> «Guerre faite sans bonne provision d'argent n'a qu'un soupirail de vigueur. Les nerfs des batailles sont les pécunes.»

Nos discussions budgétaires contemporaines et collégiales se limitent cependant assez fréquemment aux modalités d'application de l'allocation ministérielle du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (M.E.S.S.). Devons-nous élargir le débat et dépasser les limites de cette allocation? Devons-nous considérer cette enveloppe budgétaire ministérielle comme la seule richesse, la seule fortune, bonne ou mauvaise, des collèges?

Les subventions du ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu (M.M.S.R.) versées selon des modalités étrangères à l'intérieur d'un système financier fort différent doivent-elles être les seuls compléments intéressants à notre financement Direction générale de l'enseignement collégial (D.G.E.C.)? Y aurait-il place à une imagination nouvelle?

Nous devrions, me semble-t-il, commencer notre réflexion par une mise en situation des besoins financiers des collèges. Quels sont les besoins financiers des collèges? Qui les établit? Quels liens faut-il établir entre les missions officielles et officieuses des collèges et les moyens financiers dont ils disposent? Missions et moyens évoluent-ils au même rythme que celui d'une société en troublant et rapide changement?

Enfin, avant d'aborder les possibilités d'évolution de notre financement, il nous faudrait logiquement situer le présent financement des collèges quant au rendement ou à l'atteinte de ses objectifs et des objectifs du niveau collégial. Vaut-il ou non son pesant d'or?

Ma réflexion s'arrêtera en bout de ligne à identifier des tendances vraisemblables d'avenir ou d'évolution du financement des collèges. Vraisemblables, sachant que la volonté des hommes politiques, ou certaines conjonctures sociales ou économiques, empêchent souvent l'histoire de voyager en ligne droite, selon une pure ligne optimiste. Les retours en arrière sont toujours possibles; allons cependant de l'avant dans notre réflexion en situant le contexte des défis actuels des collèges.

Les défis des collèges québécois

Institutions para-publiques, les collèges doivent présentement affronter plusieurs défis complexes et très engageants pour leur évolution. Le Conseil supérieur de l'éducation, dans un avis très bien documenté et structuré daté de novembre dernier au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, parle des multiples enjeux pour le système d'éducation. Notre société fait face entre autres à des transformations économiques de grande ampleur qui obligent les collèges à des adaptations rapides.

La mondialisation des marchés est une de ces réalités de plus en plus tangible.

Le Québec, en effet, lit-on dans cet avis au ministre, exporte aujourd'hui près de 40 p. cent de son produit intérieur brut, réparti en parts égales entre le Canada et le marché international. Cela fait de l'économie québécoise l'une des économies les plus ouvertes au monde. Avec environ 540 000 emplois qui dépendent — directement ou indirectement — de ces exportations, il est évident que la prospérité même du Québec repose, pour une large part, sur sa capacité d'exporter.

«Depuis 1950, le Japon et les pays industrialisés de l'Europe ont tous connu une croissance supérieure aux économies américaine, canadienne et québécoise, sauf depuis 1984, où les taux de croissance de ces pays sont relativement modestes. Les nouveaux pays industrialisés de l'Asie améliorent, eux aussi, leur productivité de façon remarquable — grâce notamment à des très bas salaires — et peuvent ainsi devenir de sérieux concurrents.»

Ces transformations économiques provoquent des réactions à la chaîne.

«Ce sont la mondialisation des marchés et la concurrence internationale qui requièrent une hausse des compétences; l'amélioration du taux de productivité, qu'exige le renforcement de la compétivité; des transformations technologiques accélérées, qui rendent désuètes des qualifications, modifient des fonctions de travail ou renouvellent des tâches; l'émergence de nouveaux modes de gestion qui «responsabilisent» davantage les travailleurs, les invitant à une plus grande participation à la prise de décision; un marché de l'emploi plus instable et plus exigeant où, à l'intérieur d'un même emploi, les tâches se modifient et les compétences exigées deviennent plus élevées. Toutes ces transformations de l'économie créent, à leur tour, de nouveaux besoins de formation des travailleurs, dont l'urgence et l'importance sont maintenant devenues manifestes.»

Tout le secteur de l'éducation est touché parce que, tel que le redécouvrent aujourd'hui aussi bien le président de la multinationale que le dirigeant de PME, les ressources humaines sont la clé maîtresse de nos avenirs économiques et sociaux.

«Bien que les investissements dans la technologie et la recherche soient essentiels à la croissance économique, c'est notre potentiel humain qui détermine notre compétitivité. La créativité, l'innovation, le savoir-faire, la production et les ventes sont l'oeuvre des travailleurs et des cadres. Sans une main-d'oeuvre instruite, qualifiée, adaptable et motivée, le capital et la technologie restent improductifs.»[1]

Les compétences exigées sont et seront de plus en plus élevées et l'adaptation aux changements du marché du travail doit et devra être rapide et fréquente. Cette réalité en mouvement ne concerne pas que la seule main-d'oeuvre en emploi, que nos seuls étudiants adultes, ou que le seul secteur de l'enseignement professionnel. Ces transformations rejoignent les formations générales et fondamentales de nos étudiants réguliers.

«Les transformations économiques supposent, en premier lieu, une hausse générale de la scolarisation et des compétences de base. C'est le changement dans l'organisation du travail, l'arrivée des technologies douces et l'émergence des nouveaux modes de gestion qui exigent un accroissement de la scolarisation et des compétences de base. La formation de base est également le point d'appui de tout perfectionnement ou recyclage techniques.»

Les compétences analytiques, les aptitudes à la communication, au jugement, aux relations interpersonnelles, les compétences linguistiques, les exigences de la vie sociale multiethnique, font toutes partie de cette formation générale qui rend les personnes aptes à comprendre la société globale, locale et mondiale, et aptes à y vivre de façon heureuse et harmonieuse. La formation fondamentale rejoint ici une culture moderne et mondiale et sa nécessité vitale pour notre prospérité tant matérielle que spirituelle. Nous sommes à redécouvrir que dans un monde de changement et de désuétude galopante, la formation générale est beaucoup moins volatile que les formations pointues et sur mesure de l'enseignement professionnel.

Sans perdre de vue le sujet de l'atelier qui porte toujours sur le financement des collèges, on comprendra que ces transformations économiques, sociales et technologiques entraînent des adaptations coûteuses de nos établissements.

Nos programmes doivent être adaptés, non seulement de façon théorique comme le fait le M.E.S.S. et les coordinations provinciales, mais de façon concrète et pragmatique dans nos établissements. Ces adaptations exigent de nouveaux équipements, nombreux et sophistiqués dans presque toutes les disciplines, également des perfectionnements, des libérations, de la recherche et du développement dans de multiples secteurs, y compris celui des méthodologies d'enseignement avec les exigences de productivité accrue qui nous rejoignent, avec la même rigueur que tous les autres secteurs de l'activité économique.

Il est opportun de rappeler ici que les attentes générales face aux collèges québécois ont élargi leur mission au transfert technologique, à la recherche et au développement scientifique et technique, à la participation au développement économique et culturel de leur région, à titre de collège communautaire, etc.

On comprendra donc que les besoins financiers des collèges sont considérables parce que leur rôle est considérable à tous égards et qu'il évolue au rythme des changements profonds et des demandes additionnelles de notre société tant locale que mondiale.

---

[1] Gouvernement de l'Ontario, **Un nouveau champ d'action. La stratégie de formation professionnelle de l'Ontario**, Septembre 1986.

Nos concitoyens sont, comme nous, au fait de cette évolution mondiale et ils multiplieront leurs exigences de qualité face à la formation générale et professionnelle et face à la qualité de l'encadrement offerte à leurs enfants ou à eux-mêmes. Les collèges devront prendre, avec le M.E.S.S., le parti pris radical de la qualité et de l'excellence comme l'ont fait beaucoup d'entreprises importantes dans leur domaine. La qualité coûte cher d'énergie et d'effort, mais aussi d'investissement financier et de confiance à l'avenir. À contrario, la médiocrité coûte elle aussi très cher et rapporte moins, beaucoup moins que la qualité.

Nos besoins sont et seront considérables. Nos présents modes de financement collent-ils à cette réalité? Sont-ils adéquats pour relever nos vrais défis? Considérons un peu notre financement actuel.

Le financement actuel des collèges

Un bon financement s'évalue par sa capacité à générer les fonds nécessaires à l'atteinte des objectifs. Notre financement actuel suffit-il à sa tâche?

Notons tout d'abord que le financement des collèges puise à deux mamelles principales, celles du M.E.S.S. et du M.M.S.R.. Notons également que sans être taries, ces deux sources de financement ont, depuis dix ans, réduit le gras de l'alimentation collégiale. Le niveau de l'enveloppe de l'enseignement régulier a diminué et les compressions budgétaires du M.E.S.S. ont dépassé en dix ans les 100 millions de dollars, en pleine période d'augmentation de clientèle et de coûts toujours non indexés.

Nous avons pu comprendre ainsi le véritable sens de ce que nous avons avec insouciance baptisé depuis longtemps un régime budgétaire. Nous avons pu comprendre aussi ce que signifie une allocation de ressources entendue au sens de la dépendance d'un fils ou d'une fille qui reçoit son allocation hebdomadaire. L'autonomie n'y est pas.

Par ailleurs, l'éducation des adultes est financée de trois façons, par les fonds du M.M.S.R., via les fonds fédéraux, par les subventions de la D.G.E.C. et par la contribution de la clientèle. La contribution des clientèles a augmenté parce que les efforts financiers des gouvernements, en tenant compte de l'inflation, ont été moindres. Pour maintenir et développer les services et les coûts offerts aux adultes, les frais d'inscription et d'administration chargés aux étudiants ont augmenté proportionnellement ou presque à la diminution des contributions non indexées des gouvernements.

Par ailleurs, il s'opère présentement un déplacement important des fonds accordés à la formation créditée vers la formation sur mesure, plus coûteuse d'organisation et de frais divers parce que non standardisée ou amortie sur de grands groupes.

En ce qui concerne l'encadrement des adultes, il faut souligner que les commissions scolaires bénéficient, pour les coûts de base, d'un budget de 25 millions pour un volume de formation de 51 millions, soit 50 ¢ pour chaque dollar consacré à la formation. Les collèges reçoivent un budget de formation de 22,1 millions et 5 millions en coûts de base, soit 23 ¢ par dollar consacré à la formation. Si la qualité se paie, quelqu'un en quelque part a oublié de payer autant à notre réseau qu'à celui des commissions scolaires. Raisons historiques sans doute, et peu transparentes.

L'éducation des adultes est en croissance dans nos collèges, alors que la population étudiante de l'enseignement régulier diminue ou stagne. Même si l'éducation des adultes ne compte en moyenne que pour 7 p. cent du budget total d'un collège, son rôle pour les différentes missions des collèges est d'une grande importance stratégique. Il n'y a pas de cynisme à noter, entre autres, que les revenus générés par l'éducation des adultes ont contribué pour plus de 75 p. cent aux surplus accumulés par la très grande majorité des collèges.

Faudrait-il conclure à un meilleur système de financement ou à un système plus généreux au M.M.S.R. qu'au M.E.S.S.?

Du financement des collèges originant du M.E.S.S. ou du M.M.S.R. tout le mal possible a été dit de leur complexité, de leur lourdeur, de la nécessité de leur réforme sur le plan du respect de l'autonomie responsable des collèges, de l'équité, de la transparence et de la stabilité. Avec obligeance, notre ministre a accepté récemment la contribution de la Fédération des cégeps à l'élaboration d'un nouveau mode d'allocation des ressources que le M.E.S.S. consent aux collèges. Un jour, peut-être, le M.M.S.R. pourra-t-il être pressenti et sensibilisé aux besoins de réformes de ses propres règles de financement ou de subvention aux collèges. Il ne faut jamais désespérer de la coordination interministérielle.

Il faut cependant prévoir que les bonnes volontés de ces deux ministères ne seront pas suffisantes à la tâche. Les besoins des collèges dépassent les contributions possibles et exclusives de ces deux ministères. Qu'on le veuille ou non, il faudra innover encore, et un dur labeur, qui a commencé d'être, attend les collèges qui devront trouver des sources additionnelles de financement pour relever tous leurs défis.

Le financement futur des collèges

Nous sommes appelés à être créatifs et imaginatifs en matière de financement comme en d'autres domaines. Courageux aussi. Nous serons appelés à être courageux en autant que nous choisirons le parti pris radical de la qualité de la formation, parti pris que nous avons mentionné comme une obligation sociale incontournable.

Ce parti pris de la qualité ne passe pas par la seule addition des ressources. Il doit passer par un accroissement de la qualité des étudiants acceptés par nos collèges. Notre taux de diplômation est trop bas, et une évaluation appropriée de nos performances nous obligera à des modifications sévères de nos pratiques d'admission et de rétention d'étudiants trop faibles pour réussir honorablement des études de niveau collégial.

Un parti pris de qualité et d'excellence entrainera une diminution de l'effectif étudiant. Le mode d'allocation des ressources du M.E.S.S. variant sur la base des clientèles, nous aurons besoin d'un ministre très fort moralement et politiquement pour conserver le montant de cette réduction de dépenses consécutive à une chute de clientèle et pour l'affecter à une amélioration de la qualité de la formation de niveau collégial. Ce n'est pas trop anticiper que de prévoir dès maintenant cette mutation de collège populaire à collège d'excellence, tant il est vrai qu'on arrive toujours trop tard d'un virage.

Nécessité de nouveaux partenaires

Pour plusieurs années encore, les gouvernements chercheront à combler ou à réduire leurs déficits accumulés et à contrôler leurs dépenses. Il ne faudrait pas compter sur eux pour être la source unique de notre financement. Ils n'ont plus les moyens de satisfaire tous nos besoins. Les dix dernières années, il n'est pas exagéré de le dire, ont bien démontré qu'en matière d'enseignement postsecondaire, ou non obligatoire, les gouvernements n'ont plus ni la capacité ni la volonté de tout payer. Le gel des frais de scolarité ou la gratuité scolaire relative deviendra moins gratuite non seulement pour les étudiantes et étudiants, mais également pour de nombreux partenaires sociaux qui utilisent nos services. Nous pourrions rejoindre, sous certains aspects, la complexité de financement de plusieurs institutions européennes de formation.

Il n'entre pas dans le cadre de cette intervention de préciser et de comparer les systèmes de financement de l'enseignement collégial et universitaire de plusieurs pays, non plus que de comparer les modes de financement de la formation et du perfectionnement de la main-d'oeuvre adulte. Quelques missions en divers pays européens nous ont appris cependant que l'histoire, les nécessités économiques et politiques fluctuantes ont amené une foule de compromis souvent ingénieux pour asseoir en harmonie les compétences, les responsabilités et les contributions de plusieurs ordres de gouvernement et de plusieurs types d'organismes à vocation sociale ou économique.

Ainsi, retrouve-t-on des établissements dont les terrains appartiennent ou ont été cédés par les municipalités, dont les équipements ont été donnés par l'industrie ou par les gouvernements fédéral ou régional, dont certains programmes d'encadrement et d'orientation relèvent pour leur juridiction et leur financement du Ministère ou d'un office du travail. Les associations syndicales et professionnelles participent également allant dans certains cas jusqu'à diriger leurs propres écoles de formation continue. Les sources de financement sont donc plus diversifiées qu'ici.

Dans un avis au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la Science, donné en novembre 1987 et que j'ai cité ici antérieurement, l'on retrouve un excellent chapitre sur la diversification des modes de fonctionnement qui s'inspire certainement des pratiques européennes. En page 42, cet avis affirme:

«Un réalisme élémentaire oblige à reconnaître que le perfectionnement de la main-d'oeuvre ne peut pas être la responsabilité exclusive du système d'éducation ou des gouvernements, même s'il constitue, de fait, une exigence reliée aux transformations de l'économie et à la demande de compétences de plus en plus élevées.»

Ce qui est dit du perfectionnement de la main-d'oeuvre sera aussi, me semble-t-il, progressivement le fait de la formation générale et professionnelle postsecondaire ou non obligatoire. Nous assisterons à une diversification des sources de financement parce que les exigences de qualité, une baisse de population étudiante à l'enseignement régulier et les besoins considérables de qualification de la main-d'oeuvre de nos entreprises nous obligeront à disposer de plus grandes ressources financières pour donner la satisfaction attendue à nos partenaires et clients.

Le temps n'est peut-être pas propice à l'imposition d'une taxe à l'apprentissage mais les fondations et les bourses d'un montant plutôt symbolique ne sont peut-être pas non plus acceptables ou suffisantes comme seuls moyens de partenariat corporatif des entreprises. Il y a place à l'imagination et... à la négociation.

L'avis déjà cité au ministre identifie bien les responsabilités de plusieurs intervenants:

«Le perfectionnement de la main-d'oeuvre est en premier lieu une responsabilité des travailleuses et des travailleurs eux-mêmes. Il appartient, en effet, à chacun d'acquérir une compétence, de la garder à jour, voire de l'accroître. Il est donc normal qu'il y investisse temps, énergie et argent, car il y va de ses intérêts. Même sur le strict plan de l'emploi, la personne en cause demeure, somme toute, la première bénéficiaire.»

«Les syndicats et les associations professionnelles y ont également leurs responsabilités. Ils peuvent contribuer à la mise en place de conditions qui facilitent l'accès au perfectionnement. Il y a là un élément de revendication important, qui peut avoir des conséquences sur le maintien en emploi et sur la progression de la main-d'oeuvre. Il y va également de leurs propres intérêts, car ils en sont aussi, indirectement, les bénéficiaires.»

«Les entreprises ont aussi des responsabilités dans le perfectionnement de la main-d'oeuvre, tant en fonction de leurs objectifs économiques qu'en raison de leur rôle social. Il est de leur intérêt proprement économique d'investir temps, énergie et ressources dans le perfectionnement de leur main-d'oeuvre et de mettre en place des conditions incitatives et facilitantes pour la réalisation de ce perfectionnement. Et elles portent assurément une responsabilité sociale du développement de leur propre main-d'oeuvre.»

«Les gouvernements, dans le cadre de leur mission économique, sociale et culturelle, ont également de telles responsabilités par rapport à l'ensemble de la main-d'oeuvre et, d'une façon toute particulière, par rapport à certains groupes moins favorisés. Prendre le virage technologique, favoriser l'égalisation des chances, permettre à chacun d'acquérir la plus solide formation de base, voilà autant de responsabilités que doivent assumer les gouvernements.»

Enfin,

«prenant conscience des difficultés économiques, des limites budgétaires des gouvernements et de l'urgence pour les travailleurs de se perfectionner, chacun est donc amené à réexaminer ses propres responsabilités, à s'engager davantage dans le perfectionnement et à participer financièrement à cette tâche. Dans cette perspective, diverses avenues sont ici suggérées et soumises à l'examen des partenaires, afin de faciliter un perfectionnement de la main-d'oeuvre que tous jugent nécessaire.»

Nous avons retenu les avenues qui concernent le niveau collégial et qui nous apparaissent réalistes si elles sont progressivement empruntées:

«Dans les révisions du cadre de financement des collèges, il apparaît souhaitable et possible d'harmoniser les frais de scolarité, pour mieux tenir compte des différents types de clientèles et des différents modes de fréquentation, en particulier de la main-d'oeuvre en emploi disposée à fréquenter le collège à temps partiel. Cette harmonisation pourrait également tenir compte des frais de scolarité exigés pour le temps partiel à l'ordre d'enseignement universitaire.»

«Au niveau postsecondaire, on pourrait travailler à l'élargissement de l'offre de cours professionnels à temps partiel plutôt qu'à l'extension de la gratuité de la formation. Car, d'une part, les travailleurs concernés ont un salaire et peuvent participer au financement. D'autre part et en revanche, les adultes sans emploi pourraient, grâce à une révision d'autres programmes, recevoir une aide financière appropriée. Le système d'éducation pourrait ainsi limiter sa participation à ce qu'on nomme les «coûts de base» tout en privilégiant une offre de service plus étendue.»

«Les syndicats et les associations professionnelles pourraient utilement inclure au centre de leurs revendications la mise en place de conditions favorisant le perfectionnement de la main-d'oeuvre, à commencer par les personnes les moins scolarisées et les plus menacées dans leur emploi. Qu'il s'agisse de remboursement de frais de scolarité, de congés sans solde, de congés-éducation totalement ou partiellement payés, de fonds de perfectionnement ou de bonis de formation: au Québec, des pas importants restent à faire pour que le perfectionnement ait sa place dans les conditions de travail.»

«Les entreprises ont encore un retard à rattraper dans les investissements qu'elles consentent pour le perfectionnement de leur personnel. En excluant une participation établie par des lois et uniforme pour toutes les entreprises, diverses avenues mériteraient d'être explorées. Car chaque entreprise est appelée à accroître, d'une manière ou d'une autre, sa participation financière à ce secteur clé de son évolution. Aux subventions qu'elle peut obtenir et aux avantages fiscaux dont elle profite, s'ajoutent des intérêts pour son propre développement.

L'entreprise peut devenir l'instigatrice de mesures incitatives et de conditions favorisant le perfectionnement de son personnel. L'important est sans doute qu'elle y croie assez pour s'engager résolument dans cette voie.»

Conclusion nécessaire

Nul n'est prophète, mais le financement futur des collèges ne nécessite pas des dons de prophétie. D'ores et déjà, diverses contributions de divers employeurs, de divers ministères, se sont ajoutées à l'allocation du M.E.S.S. ou aux subventions du M.M.S.R. Aux déductions fiscales des frais de scolarité, s'ajouteront peut-être des fondations et des abris fiscaux, non seulement pour la recherche mais aussi pour la formation et le perfectionnement, et voire même la mise en place de plans d'épargne-perfectionnement. Les commandites de prestige, les parrainages, ont déjà cours en Amérique dans des domaines comme la santé. Les fonctions de recherche et développement pourront également s'inspirer des pratiques en usage dans des établissements aussi célèbres que le Massachusetts Institute of Technology, où certains professeurs retireraient près des deux tiers de leurs revenus des frais de consultation tirés des abonnés aux résultats de recherche du M.I.T.

Nous sommes probablement au début d'une ère nouvelle du libéralisme économique. Les gestionnaires de l'éducation des adultes et les directeurs des services financiers des collèges ont souvent déploré, à juste titre d'ailleurs, la complexité des modes de financement de l'enseignement régulier et adulte, et leur non-homogénéité. Le financement des collèges m'apparaît devoir connaître un avenir, sinon plus complexe, du moins plus diversifié qu'auparavant et qui risque d'effaroucher les directions d'établissements paisibles et des directeurs administratifs traditionnels.

Je ne douterais pas, par ailleurs, des résultats d'un sondage demandant à la population, aux employeurs, aux associations syndicales et patronales si, moyennant qui des salaires, qui des profits, qui des contributions plus élevées, etc..., ils n'accepteraient, avec un certain droit de regard, de contribuer davantage aux coûts de la formation de notre jeunesse adulte et de nos adultes dynamiques. La réponse serait positive à n'en pas douter. Les collèges auront peut-être, et plus sérieusement que jamais, de vrais partenaires siégeant même à leur conseil d'administration.

Il faudra compter avec des résistances internes sérieuses à l'intérieur même de nos établissements. De nouveaux partenaires ne feraient pas que contribuer, ils commanderaient des changements importants qui rejoindraient leurs intérêts politiques ou économiques. Certaines attitudes fondamentales internes aux collèges seraient remises en cause.

L'autonomie des collèges serait-elle plus grande si leur financement dépendait de plusieurs sources? À mon avis, leurs chances d'autonomie seraient peut-être plus grandes avec plus d'efforts et d'habiletés que ne l'exige le présent contexte de financement.

Je vous remercie de votre attention.

Communication de
Maurice ALEXANDRE
Directeur des Services administratifs
Cégep de Rimouski

Mesdames, Messieurs,

Quand j'ai accepté de vous parler pour amorcer la discussion dans cet atelier dont le thème est «Les fonds: une question de fond», je me suis demandé si la Fédération des cégeps avait intentionnellement choisi des vieux pour agir comme communicateur lors du colloque des 20 ans.

Je fête cette année mes 20 ans de service au cégep de Rimouski et, comme vous l'avez sans doute deviné, c'est dans le domaine des ressources matérielles et financières que j'ai oeuvré pendant tout ce temps.

Ayant 20 ans d'ancienneté dans le réseau des collèges, permettez-moi de revenir en arrière et de vous affirmer qu'il y a vingt 20 ans, **les fonds** étaient aussi **une question de fond**.

Je veux cependant établir une comparaison entre la façon dont les gestionnaires vivaient la gestion des **fonds** au cours des 15 premières années des cégeps; et comment ils semblent la vivre depuis 5 ans.

Au cours des 15 premières années des cégeps, les questions de **fond** étaient débattues par l'ensemble de la communauté collégiale. Cadres, enseignants, professionnels et soutiens formaient alors une équipe qui travaillait sans relâche au développement généralement harmonieux de tous les secteurs d'activités de l'enseignement collégial.

Pour les ouvriers de la génération des 0 à 15 ans des cégeps, la motivation et le sentiment d'appartenance étaient à leur comble. Ils ont eu le bonheur de vivre des moments fort heureux en participant activement à la gestion des **fonds** et au développement rapide du réseau des collèges.

L'ensemble des composantes des collèges travaillait alors sur un projet commun et l'avenir était prometteur. Personne ne sentait le besoin de parler de qualité de vie au travail, de productivité, de mise en disponibilité (M.E.D.), de mise à pied automatique (M.A.P.A.) et quoi encore. Chacun et chacune avait la satisfaction d'avoir fait son travail et d'avoir accompli sa mission. C'est au cours de cette période que nous avons réussi les plus beaux partys.

Bien sûr que les **fonds** disponibles étaient plus considérables et que les collèges étaient en croissance rapide. Les gestionnaires en arrivaient rapidement à des consensus sur les questions de **fonds** comme : le développement des programmes, des services, l'ouverture du cégep à son milieu, l'aménagement du parc immobilier, l'achat d'équipement et quoi encore.

Il y a maintenant plus de cinq ans que nous apprenons à gérer la décroissance et, à ma connaissance, très peu de gestionnaires ont réussi à obtenir un diplôme d'études collégiales (D.E.C.).

Cette fameuse gestion de la décroissance semble être la locomotive qui année après année transporte un train de plus en plus long de normes, de procédures, de règles et de compressions qui ont contribué à démotiver les troupes et à ralentir considérablement le développement des cégeps.

Les différents groupes de la communauté collégiale continuent à exprimer leurs besoins et à mettre sur la table des questions de **fond** qui, faute de **fonds**, deviennent de plus en plus difficiles à résoudre.

Les troupes ont perdu leur motivation et se demandent si elles font toujours partie de l'équipe. Il est facile de constater que beaucoup d'autres sont inquiets et insécures. Contrairement aux 15 premières années des cégeps, il est de plus en plus difficile de trouver des solutions communes aux questions de **fond**. Pour plusieurs, la gestion des **fonds** a perdu toute sa signification et est devenue un art, celui de boucher des trous.

Dès qu'on a commencé à parler que les collèges avaient atteint leur vitesse de croisière, on a négligé d'examiner à fond les questions de **fonds** et en milieu gouvernemental on a pensé qu'il était temps de faire marche arrière en matière de **fonds**.

La balle est maintenant dans notre camp et c'est à nous de faire preuve d'un dynamisme renouvelé en formant des équipes de travail capables de démontrer que le ralentissement des dernières années a eu des effets néfastes sur le développement et la qualité des activités de notre réseau.

Au cours de la dernière année, nous avons fait la preuve que le fait de préparer et débattre nos dossiers avec énergie et ténacité donne des résultats intéressants.

Dans un premier temps, la Fédération des cégeps et les 44 collèges ont fait équipe sur le dossier des compressions budgétaires. Ensemble, nous avons fait preuve d'un dynamisme renouvelé. La question de **fond** a été rendue publique et a été débattue avec énergie. Sans obtenir le gros lot, nous avons réussi à faire comprendre au Gouvernement qu'il était temps de faire marche avant.

Dans un deuxième temps, un groupe de travail de la Commission des affaires matérielles et financières de la Fédération a rédigé un important dossier sur les besoins de **fonds** du réseau des cégeps. Avec l'appui de la Fédération et des divers sous-comités qui ont travaillé à l'élaboration des questions de **fond** de chacun des chapitres de ce document, il a été possible d'obtenir des **fonds** importants pour diverses activités.

De toute évidence, il faut rapidement devenir des entrepreneurs entreprenants capables d'utiliser l'ensemble de nos ressources humaines pour débattre efficacement les questions de **fond** d'aujourd'hui, de demain et des 20 prochaines années.

Communication de
Laurent LAMOUREUX
Directeur des Services administratifs
Cégep de Limoilou

Introduction

Un examen attentif du thème décrivant l'atelier qui nous réunit aujourd'hui met en relief deux aspects fort distincts du problème de la gestion des fonds. J'ai l'intention, dans les minutes qui suivent, de présenter le sujet en traitant tout d'abord de l'autonomie financière des collèges et, dans un second temps, de la question des nouvelles sources de financement qui pourraient être mises à notre disposition.

Au moment où j'ai été sollicité pour lancer ce débat avec vous, tout de suite je me suis senti invité à devoir livrer le mieux possible le bagage de mon expérience acquise non seulement dans le réseau collégial, mais acquise également dans l'appareil gouvernemental et dans le milieu municipal. Mon intention n'est pas d'apporter des solutions définitives, ni infaillibles aux problèmes qui nous confrontent, mais plutôt de lancer des pistes de réflexion qui nous permettraient de mieux ciseler nos rêves et de cibler de façon moins nébuleuse les nouveaux outils de notre maturité.

Autonomie financière des collèges

La gestion financière des collèges comporte plusieurs niveaux de problèmes. À ce sujet, je désire développer trois perspectives différentes, à savoir : l'évaluation de notre degré d'autonomie, la différence entre le processus d'allocation des ressources et de leur gestion, et enfin le rappel de l'évolution récente du réseau.

La tendance habituelle des gestionnaires et des usagers du réseau collégial consiste à croire que les fonds sont gérés d'une façon très centralisée et qui laisse ainsi peu de marge de manoeuvre aux établissements. Cette impression nous amène rapidement à dire que les collèges disposent de peu d'autonomie.

D'entrée de jeu, je dois vous dire que j'évite de traiter de l'idée de l'autonomie des collèges d'une manière trop globale.

Avant de vous indiquer le sens de ma vision, j'ai pris la peine de vérifier la portée de notre vocabulaire. Dans le Larousse, le terme autonomie n'existe pas et le terme autonome se définit d'une communauté qui s'administre librement, se gouverne par ses propres lois, à l'intérieur d'une organisation plus vaste dirigée par un pouvoir central ou selon des règlements particuliers.

Cette définition, nous semble-t-il, décrit assez bien la place du réseau collégial à l'intérieur de l'appareil gouvernemental québécois. Le petit Robert est, quant à lui, plus affirmatif sur le droit d'une organisation à se gouverner par ses propres lois.

Somme toute, l'utilisation du terme autonomie oscille entre une certaine forme d'autarcie et un état d'indépendance partielle. Cette légère ambiguité quant à la définition des termes devrait nous inviter à une identification plus claire des objets de notre gestion que nous voulons plus autonome et des activités qu'il importe de développer uniformément à travers le réseau.

J'oeuvre dans le réseau collégial depuis 1979; j'ai souvent entendu plusieurs personnes parler du souci de conserver ou de développer notre autonomie, mais rarement prenait-on la peine d'indiquer les éléments que nous voulions contrôler seuls et ceux où nous acceptions de rendre des comptes.

Une telle attitude tenait davantage d'un réflexe d'adolescent mais je nous comprends de regretter:

— une certaine époque de notre enfance où les allocations financières dépendaient davantage de notre capacité de susciter des besoins que de celle de demeurer équitable;

— l'époque où les conditions de travail plus simples témoignaient d'une volonté de créer quelque chose;

— l'époque où le maigre éventail des programmes stimulait les échanges entre les enseignants et les administrations locales;

Au-delà de ce désir de revenir à un certain passé, il nous faut admettre que peu d'attention a été accordée à une définition claire des chasses gardées de notre autonomie. Je reconnais que la Loi des collèges, et la série des amendements qui l'ont affectée, trace un cadre du niveau d'autonomie des collèges, mais elle laisse aussi place à des empiètements réciproques; dans ces situations, le réseau collégial a souvent tendance à voir diminuer son autonomie sitôt qu'apparait un nouveau contrôle, une directive plus complexe ou plus impérative.

Pour éviter que le réseau collégial et son partenaire privilégié continuent dans les années à venir de s'embourber à la petite semaine dans des débats sur l'autonomie, nous pourrions envisager deux pistes de solutions; en arriver, d'une part, à définir ensemble le niveau de responsabilité des collèges en regard de chacune des activité qu'ils dispensent; par ailleurs, il importe aussi de faire nous-mêmes un examen de conscience des particularités qui nous rendent autonomes.

À ce chapitre, le réseau collégial a fort peu tendance à comparer sa propre autonomie à celle dont dispose ses aînés, et je veux bien sûr parler ici de l'autonomie des commissions scolaires, des universités, des municipalités et du réseau des affaires sociales.

Je n'ai pas l'intention de brosser un tableau exhaustif du degré d'autonomie des administrations publiques québécoises, et la connaissance que vous avez des particularités de ces autres dispensateurs de biens publics peut sûrement nous aider à porter un jugement plus éclairé sur nos conditions de vie. Je sais, tout comme vous, qu'il existe entre chacun des secteurs de l'administration publique des différences notoires quant au financement des activités; une analyse plus critique cependant des outils dont ils disposent laisserait peut-être planer un doute quant à leur autonomie réelle. J'aurai l'occasion, dans la seconde partie de ma présentation, d'effleurer cet aspect du problème.

Passons maintenant à l'examen plus attentif de la question de fonds. Je souhaite porter une attention plus spéciale à l'autonomie de gestion des établissements du réseau collégial. Qu'il s'agisse d'une famille, d'une entreprise ou de tout organisme, le manque de ressources financières est toujours considéré comme un frein à la réalisation de projets. Cependant, il faut distinguer les contraintes imposées à l'étape de l'allocation des ressources par rapport à celles qui influencent la gestion quotidienne.

Dans une certaine mesure, le salaire d'un individu dépend de son employeur, le revenu de l'entreprise privée provient de sa clientèle et le réseau collégial reçoit ses ressources du Gouvernement. Sur le plan de l'allocation, chacun opère donc à l'intérieur de son réseau de contraintes et d'une identification des nouveaux besoins à pourvoir.

Au chapitre de l'allocation des ressources nous avons, dans un récent passé, invité la Direction générale de l'enseignement collégial (D.G.E.C.) à nous faire connaitre le niveau de notre allocation annuelle un peu plus tôt et nous apprécierions sûrement pouvoir réaliser notre planification budgétaire sur plus d'une année; par ailleurs, nous souhaitons le remplacement de l'étape du budget révisé par une autre formule. Enfin, la révision de tout le mode d'allocation devrait d'ici deux à trois ans favoriser une meilleure compréhension des règles de financement et assurer une redistribution plus équitable.

Sur le plan de la gestion des ressources, il en va cependant tout autrement. En effet, le nombre de citoyens assujettis à la loi des dépôts volontaires est peu significatif, les entreprises privées ont appris depuis longtemps à réagir aux réglementations commerciales abusives et le réseau collégial baigne peut-être dans un tissu de règles qui lui voile souvent sa véritable autonomie. Au cours des dernières années, la D.G.E.C. a fait un effort sérieux pour alléger un certain nombre de procédures administratives; cette démarche mériterait de se poursuivre afin de mieux tenir compte de l'effet de ces exigences sur la charge de travail des établissements.

Pour tous et chacun d'entre nous, il est facile d'établir une liste des contraintes qui limitent notre autonomie: les multiples prescriptions contenues dans les conventions collectives diminuent notre capacité de gérer les ressources humaines en fonction des objectifs propres à l'établissement;

— sur le plan financier, les collèges dépendent presque exclusivement de sources gouvernementales et elles sont assujetties à une reddition des comptes très exhaustive; cette reddition se limite cependant aux aspects financiers des phénomènes et ne touche que d'assez loin le degré d'atteinte des objectifs de l'organisation;

— enfin les règles touchant l'admission des clientèles, la sanction des études et la gestion des programmes sont elles aussi bien encadrées.

Nous pourrions, en regard de ces trois grandes têtes de chapitre, citer telles directives ou tels règlements qui conditionnent bon nombre des processus administratifs mis en place dans les collèges. Pour répondre à ces obligations, nous devons annuellement consacrer une partie importante de nos ressources au fonctionnement de ces divers systèmes. Cet état de fait laisse inévitablement une forte impression de marge de manoeuvre limitée pour infléchir réellement les activités de l'organisation.

Cependant, si nous examinons plus attentivement le pouvoir de décision laissé aux établissements, nous constatons que tous les collèges disposent de la capacité de définir la responsabilité des instances et des gestionnaires quant aux engagements financiers de tous ordres (sauf la capacité d'aliéner et d'emprunter de son seul chef.)

La latitude dont disposent les gestionnaires du réseau collégial par rapport aux gestionnaires des autres réseaux est parfois nettement plus importante; le collège peut aussi, dans une certaine mesure, décider du niveau de service qu'il entend dédier à l'une ou l'autre de ses activités. Une analyse détaillée des ressources consacrées à une même activité dans plusieurs collèges laisse paraître des écarts significatifs. Cette situation découle de la qualité des ressources (tant humaines que matérielles) en place, de l'identification d'un niveau de service à fournir et des exigences de l'environnement.

Nous savons tous qu'au cours des huit dernières années le réseau s'est vu imposer des compressions budgétaires sévères eu égard au budget global dont il disposait. Cette situation a amené les établissements à réduire les ressources à tous les paliers de l'organisation, à réviser la planification des services offerts à leur personnel et aux étudiants et à bannir toute forme de développement à l'intérieur des ressources courantes. Cette ponction lente mais continue tout au long de cette période a affecté considérablement leurs occasions de faire des choix.

Ce n'est pas leur autonomie réelle qui a été réduite mais ils opèrent désormais dans un espace plus restreint. Je ne suis pas heureux de ce qui s'est produit, mais il nous faut admettre cependant que le réseau collégial n'a pas été le seul à payer le prix de l'ajustement à la situation économique. L'accès à des sources de financement non gouvernementales aurait atténué les chocs les plus importants mais les collèges auraient quand même été obligés de réviser leurs activités.

Nous déplorons que ces compressions aient eu pour effet de réduire les marges de manoeuvre institutionnelles et d'éliminer par conséquent toute possibilité de développement, et c'est vrai. Il faut reconnaître que le réseau est en mesure de développer à ce chapitre une multitude d'axes différents; peu de collèges réussissent à les développer tous en même temps et cet aspect nuit peut-être à l'image que nous voulons nous donner.

Les compressions de ressources accompagnées tout récemment de la diminution des clientèles ont aussi probablement touché à l'essentiel de notre mission. Nous avons cependant omis au fil des ans de développer des outils adéquats pour mesurer le degré d'atteinte des objectifs que nous devions réaliser au bénéfice de la société québécoise. Encore aujourd'hui, nous avons tendance à mesurer la performance institutionnelle à partir des résultats financiers annuels des organisations; c'est là une façon bien indirecte et très imparfaite d'évaluer la contribution du réseau collégial à l'objectif de formation des jeunes.

Si tous les établissements disposaient d'un niveau de ressources leur permettant de réaliser l'essentiel de leur mission, comment dès lors aborder le problème du développement. Dans mon esprit, les activités de développement touchent l'innovation et l'expérimentation pédagogique, la participation au développement économique du milieu environnant, la recherche, la collaboration avec d'autres paliers de l'éducation et avec l'entreprise privée, et enfin une participation de nos secteurs d'excellence dans des projets de collaboration internationale.

Jusqu'à maintenant, les ressources financières mises à notre disposition visaient à subvenir aux besoins essentiels. Si nous voulons, dans l'avenir, insérer les activités de développement dans la mission institutionnelle, il nous faudra prendre la peine de définir ensemble les axes de développement que nous voulons mettre de l'avant et la place de chacun de ces axes par rapport aux autres. Si nous faisons cet exercice sérieusement, nous verrons poindre peu à peu la mission réelle que nous voulons implanter. Nous sommes au carrefour de nous choisir une profession et nous conservons le goût de vouloir encore tout embrasser.

Au terme de cette première partie de ma présentation, trois questions demeurent en suspens: lorsque nous invoquons le principe de l'autonomie des collèges, de quelles autonomies parlons-nous? Deuxièmement, ne disposons-nous pas d'un degré d'autonomie plus grand que les autres institutions publiques québécoises? Enfin, sommes-nous prêts à définir plus concrètement les activités de développement propres au réseau collégial?

Les nouvelles sources de financement

Dans cette seconde partie, j'explorerai avec vous diverses sources nouvelles de financement qui pourraient atténuer notre dépendance. En matière de financement comme en matière de placement, tous reconnaissent l'intérêt de la diversification. Le contexte du réseau collégial ressemble à celui des affaires sociales: chacun dépend des allocations ministérielles. Pour corriger la situation, trois voies s'offrent à nous: l'intensification des frais demandés aux étudiants pour l'obtention des services qu'ils utilisent, l'imposition de frais de scolarité, et enfin la recherche de financement auprès de l'entreprise privée.

Pendant la vague des compressions, les collèges ont été incités à demander des frais, entre autres pour l'impression des notes de cours, l'acquisition de certains matériels didactiques et le financement des frais de stages et de transport. La part de ces revenus est plus importante qu'il y a 10 ou 15 ans mais elle représente fort peu par rapport à l'ensemble des revenus de l'établissement.

Le développement plus systématique de cette avenue est quant à moi peu intéressant à moins que l'on ne décide de tout tarifer, à savoir: les locations de casiers, les consultations auprès des professionnels de la gestion pédagogique et le choix des cours à forte utilisation de ressources humaines et matérielles. Nous comprenons tous qu'une telle orientation n'est pas souhaitable et qu'elle n'est pas administrable non plus. Elle n'est pas souhaitable parce qu'elle aurait pour effet de réduire sans discernement l'accès à des services jugés essentiels dans le plan de formation. Elle ne pourrait générer à moyen terme un niveau suffisant de ressources.

La seconde voie touche l'imposition de frais de scolarité à tous les étudiants ou, dans une étape transitoire, à ceux qui échelonnent leur formation sur une plus grande période. Bon nombre de personnes savent qu'une telle approche atténuerait les difficultés actuelles, mais sitôt qu'on en parle, sitôt s'empresse-t-on de tourner la page.

Nous sommes conscients que l'approche développée par le gouvernement du Québec au cours des 30 dernières années est complètement à contre-courant de cette idée. Contrairement à tout ce qui se passe ailleurs en Amérique du Nord, on admet difficilement que l'imposition d'un tarif est un outil efficace dans l'allocation des ressources en matière de gestion de fonds publics.

L'application de frais de scolarité existe au palier universitaire mais ces frais sont limités par un plafond maximum.

Dans mon esprit, l'instauration d'une telle mesure mériterait de ne subir aucune contrainte similaire. Nous avons toutes les raisons de douter de la mise en oeuvre à brève échéance de cet outil de financement.

Les opposants à une telle mesure invoquent souvent le caractère discriminant des tarifs dans le secteur de l'éducation et ils nous rappellent l'objectif de la gratuité tel que dégagé au début de la Révolution tranquille. Au premier argument nous répondons qu'il serait souhaitable d'accompagner cette mesure de la possibilité de déduire ces frais dans la déclaration d'impôt sur le revenu et d'un réaménagement du système des prêts et bourses.

Au second argument, nous répondons qu'il pourrait être opportun de questionner à nouveau la pertinence de la gratuité dans un contexte où le financement gouvernemental se révèle moins en mesure d'en payer correctement le prix.

La troisième voie de financement envisageable consiste à engager plus étroitement l'entreprise privée dans le financement des collèges en permettant, d'une part, que celles-ci puissent verser des subventions déductibles de leurs impôts et en favorisant, d'autre part, un accès plus facile aux équipements que nous possédons et qui ont été financés par des fonds publics; cette dernière suggestion allégerait le coût de leur entretien et permettrait un remplacement plus rapide de ces appareillages.

Ces trois modes de financement ne sont pas les seuls qui pourraient être explorés et nul doute que le comité mis sur pied par la Fédération des cégeps pour étudier la question saura d'ici peu nous éclairer davantage.

Au cours de ma présentation, j'ai sciemment mis de côté plusieurs des «technicalités» qui teintent la gestion financière des collèges, mais je demeure disponible pour regarder d'un peu plus près les aspects qui pourraient vous intéresser. Dans l'immédiat, je souhaiterais que nous poursuivions ensemble notre échange sur la question.

F. Nos collèges sont-ils en liberté surveillée?

PROBLÉMATIQUE

Le pari du réseau collégial consiste à gérer d'une manière centralisée des établissements légalement autonomes, mais qui ne disposent pas des moyens de se donner une couleur locale alors qu'ils en ont le devoir.

Peut-on être un établissement public et agir comme une entreprise privée? Pourquoi la décentralisation est-elle une utopie? Pourquoi les collèges n'ont-ils pas été touchés par la déréglementation? Jusqu'où les collèges peuvent-ils aller dans la voie de l'autonomie?

Communication de
Claude THERRIEN
Directeur des Services pédagogiques
Cégep de Victoriaville

NOS COLLÈGES SONT-ILS EN LIBERTÉ SURVEILLÉE?

Une question bien posée, dit-on, est à moitié résolue. Celle-ci est-elle bien posée? À première vue, une telle question intrigue; elle a de quoi inquiéter des observateurs externes au réseau des collèges qui entendent plusieurs discours sur l'autonomie, sur le bien-être financier des collèges, voire même sur leur richesse. Ces mêmes observateurs entendent aussi de nombreux commentaires sur les relations du travail qui y sont vécues, particulièrement en période de négociations. Cette dernière question n'est pas toujours réjouissante. On soulève volontiers que tous ceux qui y oeuvrent sont grassement payés, qu'ils jouissent d'une sécurité de revenu à toute épreuve et que, somme toute, ils ne gagnent pas vraiment leur salaire... Même dans les officines des ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la Science les discours s'interrogent sur les plaintes que formulent les personnels des collèges alléguant qu'ils se plaignent vraiment le ventre plein. C'est un réseau qui coûte bien cher et qui dérange constamment sans raison véritable.

Qu'en est-il pour nous qui vivons quotidiennement dans les murs de ces établissements?

Au risque de choquer un peu, je vous ferai part de ma perception de directeur des Services pédagogiques nouvellement arrivé dans un collège de taille relativement petite, collège de province, mais dont la situation géographique le place au centre du territoire québécois avec d'autres établissements avec lesquels il doit constamment être en interaction. Même si je tente d'objectiver ma perception le plus possible, je porte aussi mon passé récent qui m'a laissé un point de vue et d'observation privilégié mais en même temps sans doute un peu entaché du discours des officines gouvernementales.

Vous me permettrez d'exprimer ici un point de vue qui s'appuie sur la lecture d'une réalité restreinte qui ne se veut pas une condamnation de mes collaborateurs immédiats, ni une accusation que le seul établissement que je contribue à diriger pourrait mériter. Je vous entretiendrai successivement des questions suivantes qui, je l'espère bien, susciteront la réflexion sur le thème de notre atelier: **le climat dans lequel baigne le collège, les relations du travail, la question d'argent et les priorités qui s'expriment dans les choix budgétaires, les rapports avec le Ministère et le professionnalisme des enseignants.**

La sensation que j'ai ressentie lors des premiers contacts véritables avec les différentes instances, ou composantes du collège est celle d'un climat de malaises qui traduit un manque de confiance réciproque. Ce constat se confirme chaque jour, même si, ici et là, on tente certaines actions, on fait part d'attentes que l'on pourrait qualifier de désespérées. Comment peut s'exprimer la liberté dans de telles situations? S'il y a liberté, elle semble surveillée de toute part. Un tel climat risque de mener à l'inaction qu'on prendra volontiers pour de la sagesse, la crainte en étant le début, tout au moins du côté dit patronal. De l'autre côté, on traitera les administrateurs d'incompétents et de toqués parce qu'ils auront refusé ceci ou cela qui aurait constitué un gain pour tout le monde. Il faut entendre par là qu'on aurait sans doute réussi, localement, à aller au-delà du «livre».

Comme de fil en aiguille, j'ai abordé la grande question des relations du travail ou plutôt celle des rapports de force et de luttes de pouvoir. La convention collective des enseignants compte de plus en plus de pages; celle du personnel professionnel et celle du personnel de soutien suivent de près, sans compter les ententes locales qui ont la même force de droits acquis et indiscutables ainsi que les plans de classification qui ont tendance à préciser toujours davantage les fonctions de ces personnels.

Ces conventions, négociées par le Conseil du trésor qui s'associe parfois le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, lequel consulte parfois la Fédération des cégeps, laquelle s'associe maintenant les collèges... laissent bien peu de place à la créativité locale et à sa liberté qui permettraient l'établissement d'un climat un peu détendu.

L'application de ces livres de recettes donne régulièrement lieu à des contestations qui prennent la forme de griefs. Je n'ai pas fait le décompte de ceux qui ont été logés depuis le 15 février, mais il y en a sans doute une bonne douzaine sur la table du directeur du personnel, sans compter ceux qui en sont au rôle d'arbitrage. Où est sa liberté d'action, si bien surveillé qu'il est? Heureusement, la désaffection de la base offre quelques espoirs, notamment chez les enseignants. Cependant, l'idée d'une négociation continue mise de l'avant par les protagonistes a ses effets dans le quotidien des établissements. De constantes tentatives pour «défoncer» les conventions collectives tiennent constamment les administrateurs locaux en alerte. Si cela ne convainc pas du fait que la liberté est surveillée, on peut sans doute trouver autre chose pour s'en assurer.

La question d'argent détermine les priorités des collèges. Elle est au coeur de toute l'action, de toutes les discussions, surtout en ce moment où se déterminent les budgets de l'année qui vient. Dans cette opération, j'entends régulièrement le rappel que nous sommes d'abord là pour les élèves, pour leur assurer la meilleure formation possible. J'ai parfois le sentiment que c'est une façon de se déculpabiliser, le discours étant sauf. On se donne bonne conscience. Dans les faits, les limites budgétaires font que le chauffage passe avant les besoins pédagogiques. S'il reste de l'argent, on favorisera le développement des ressources pédagogiques, à la condition toutefois qu'on ait assez d'imagination pour recycler les vieilles choses et assez de créativité pour faire quelque chose de rien. Cela ressemble à de la caricature, mais où peut-on trouver place à l'expression de la liberté dans les contraintes qu'imposent les choix historiques qui se sont souvent imposés?

L'évocation de cette question d'argent ne peut m'empêcher de dire quelques mots de l'éducation des adultes. Tout peut sembler affaire de gros sous dans un collège. C'est doublement vrai dans les services d'éducation des adultes obligés de pourvoir à leur autofinancement. Ceci justifie une certaine liberté d'action, mais quelle liberté? Celle de se travestir en marchand de tapis? Celle de s'activer à un point tel que la cible essentielle est perdue de vue? Un financement inadéquat, des concertations interministérielles mal assurées, des acrobaties constantes pour se soustraire à l'élargissement de l'application des conventions collectives, voilà autant d'éléments qui font de ces services des otages qui luttent pour la survie...

Les rapports avec le Ministère offrent aussi de nombreux exemples de liberté surveillée. Pour n'en citer qu'un, prenons celui de la politique administrative et salariale des cadres et gérants qui se discute présentement. Cette réglementation qui touche l'argent qui sort du trésor de l'État est objet d'une surveillance étroite dans son application. Ce n'est là qu'un exemple qu'on peut généraliser à l'ensemble du financement des collèges qui est objet de contrôles serrés lors de l'analyse des états financiers. Si les contrôles de l'État sont importants, ils semblent avoir généré des contrôles internes ou plutôt des appréhensions locales qui risquent souvent de paralyser l'exercice de la liberté et de la créativité.

Ce tableau est bien sombre et il devrait me désespérer. Comment peut-on souhaiter oeuvrer à la cause si noble de la formation dans un tel contexte? Les principaux oasis que j'ai trouvés sont les moments de rencontre avec mes collaborateurs immédiats et avec les enseignants. J'ai la conviction qu'ils sont, les uns et les autres, dévoués à cette cause et que leurs efforts quotidiens en sont inspirés. Ils arrivent pour ainsi dire à surnager, à ne pas se laisser happer par la grisaille des conflits d'intérêts, des luttes de pouvoir, des mesquineries omniprésentes. Ils retrouvent des aires de liberté dans l'exercice de leur profession d'enseignants et d'administrateurs pédagogiques. Une complicité semble se construire comme dans un mouvement de conspiration. N'est-ce pas là une lueur d'espoir qui viendra lentement transformer nos carcans et entraves en un chant de liberté?

En terminant, j'aimerais vous laisser une question qui m'interroge au plus haut point et qui nous ramène au thème de notre atelier. Comment expliquer que l'essentiel de la vie des collèges ne soit pas vraiment objet de contrôle, de surveillance, ou plutôt de soutien. Je veux parler de la qualité de la formation, du respect des programmes d'État et du règlement sur le régime pédagogique... Peut-être, comme je l'ai entendu hier, ne faut-il pas laisser davantage aux établissements le soin de gérer leurs propres programmes de formation? Cela ne semble pas l'orientation ministérielle...

Communication de
Benoit LAUZIÈRE
Directeur du journal Le Devoir

NOS COLLÈGES SONT-ILS EN LIBERTÉ SURVEILLÉE?

Pour répondre intelligemment, avec un souci de réalisme, à quelques-unes des questions qui sont posées — le genre de questions pièges qu'habituellement un journaliste pose, mais pas un animateur de colloque — je pense qu'il faut revenir à l'acte de création des collèges.

Il faut regarder ce que les créateurs en ont fait. Il faut également repérer quelques conditions théoriques à ce que serait une autonomie plus poussée pour se dire ensuite qu'on va cesser de faire des structures et qu'on va voir ce qu'on peut faire, étant donné ce que nous sommes.

Pour poser la question de l'autonomie des collèges, il n'est pas inutile de revenir à la base. L'autonomie se conçoit à travers une mission originelle et originale, reflétée et décrite dans son acte constitutif. L'acte de création des cégeps s'appuyait sur le principe du caractère public de l'enseignement. Il faut se souvenir que pendant longtemps le service public ne valait que pour l'école primaire. Le fait de prendre ainsi position, politiquement, est relativement récent dans notre histoire.

On a accrédité l'enseignement collégial comme service public, c'est-à-dire une activité d'intérêt général que le Gouvernement entend assurer. Ce qui est particulier dans le cas des collèges, c'est que le Gouvernement avait décidé de déléguer une partie non négligeable de ses pouvoirs à des corporations publiques, personnes morales qui avaient un patrimoine, jouissaient d'un certain pouvoir et de la capacité d'accomplir un certain nombre d'activités, dont l'enseignement de niveau collégial.

Deux traits dominants découlaient de ce statut juridique d'institutions et de corporations publiques:

— l'appartenance au milieu — qui se concrétisait, se monnayait dans la composition de leur conseil d'administration et dans leur vocation propre, encore à définir;

— le partenariat avec l'État. Cela a toujours été un petit peu difficile à démêler dans la pratique, mais il n'en demeure pas moins que les cégeps n'ont pas été des boites privées à qui l'on a confié l'enseignement public.

On a assimilé à un service public une activité que l'État assurait d'une façon très originale en en confiant la mise en oeuvre et le développement à des corporations relativement indépendantes. Ces dernières ont ensuite beaucoup parlé d'autonomie en essayant de la situer dans leur mission fondamentale, celle de partager avec l'État des responsabilités d'intérêt général.

Il est intéressant de revenir aux origines, que ce soit dans le domaine de la littérature, de la politique ou de l'histoire juridique. Un texte m'a toujours hanté, séduit: le chapitre IV du document d'éducation no 3, où ce que je viens de dire est merveilleusement bien décrit avec une grande économie de mots. Ce n'est pas du chinois, on ne parle ni de «s'éduquant» ni «d'apprenant», on parle de ce qu'on a envisagé avec beaucoup de foi, d'enthousiasme et d'espérance, en mots simples.

Ce qui est d'une belle naïveté dans ces textes-là, c'est qu'on prévoyait une tendance à l'élargissement de l'action des collèges. On précisait que ce qui n'est pas explicitement dévolu à l'action du Gouvernement relève de l'action autonome du collège. «La réalité vivante se chargera, dans une bonne mesure, de définir progressivement les modes de collaboration entre les collèges et le Gouvernement», écrivait-on. On n'a pas tout à fait reflété dans la loi 21 tout ce bel idéal. La réalité s'est passée un peu différemment. Les résultats ont été parfois merveilleux, parfois désastreux. Il ne s'agit surtout pas de pointer le responsable: chacun y a mis du sien pour que ça aille un peu plus mal.

Deux conditions contre l'autonomie

Deux conditions ont, d'entrée de jeu, joué contre une prise en charge plus forte, par les collèges, de leur mission, de l'organisation de l'enseignement et des services de formation.

La première chose qui frappe dans le régime administratif et financier, c'est le régime particulier du groupe 2 A, c'est-à-dire toute la gestion du portefeuille «enseignants». L'essentiel du personnel, les enseignants, constitue un budget à part. On gère ces institutions comme si une partie qui constitue à peu près les deux tiers du budget de fonctionnement ne pouvait relever du pouvoir local.

Un autre facteur a joué massivement: une politisation presque immédiate de tout le processus de négociation des relations de travail, une centralisation poussée qui allait contre toute possibilité d'un développement singulier, et la pollution de tous les champs d'activité par celui des relations de travail. On peut l'évoquer avec une certaine distance, parce que je crois comprendre à plusieurs signes, dont ce qui se déroule dans des activités comme celle-ci, que, sans que ce soit complètement dépassé, il existe un goût de faire autre chose.

Cette centralisation a des effets pervers. Le premier est l'éclipse des instances et des acteurs locaux. Vous passez un an et demi sur trois à préparer, à vivre et à appliquer une convention collective. Toutes ces grandes choses-là se font au-dessus des acteurs locaux. J'ai toujours pensé que l'État a, comme Dieu le Père, créé immédiatement quelque chose à son image et à sa ressemblance, qui s'appelait des centrales. C'est comme si — je sais bien que ce n'est pas le cas — les syndicats avaient machiavéliquement planifié ce genre de centralisation. C'était dans l'air, appelé par ce qui constituait l'environnement de la création de ces institutions-là tant sur le plan sociologique que de l'évolution des forces en présence.

Autre effet pervers: la perte d'énergie dans une pratique souvent épuisante et laborieuse et même un peu insignifiante (qui ne donne pas de sens aux choses que l'on fait). Revenus chez eux, dans l'institution, les gens avaient perdu le goût et le sens de faire quelque chose ensemble tellement les troupes avaient été épuisées dans les guerres de frontière.

Je pourrais résumer en disant que l'inscription de tous et de toutes choses dans la dialectique des partis a engendré les fruits que l'on connait. Je les énumère parce que je pense qu'ils caractérisent bien une situation presque dépassée, du moins je le souhaite: le narcissisme des groupes, quels qu'ils soient, leur enfermement, la raréfaction de l'air, l'asphyxie de l'initiative locale, l'occultation des finalités et des valeurs, l'étouffement des aspirations professionnelles et l'impossibilité d'une concertation interne sur des démarches fondamentales.

Car c'est bien cela l'effet principal de tout ce régime : les acteurs quotidiens finissent par désapprendre à penser par et pour eux-mêmes les problèmes auxquels ils sont confrontés. C'est le carcan dans l'action, le désert dans les idées. C'est intéressant de pouvoir en parler un peu plus au passé qu'au présent.

Agir sur les contenus

Quelles conditions faut-il pour assurer l'autonomie locale? D'abord il faudrait que le groupe 2 A ne soit pas «réservé» si je puis dire. Il faudrait qu'un établissement puisse mettre ensemble les ressources humaines nécessaires aux services qu'il veut rendre et aux besoins qu'il veut combler. Par ailleurs, tout ce qui est enchâssé dans les conventions collectives et qui définit la pratique professionnelle des différents groupes — je ne parle pas de la grammaire syndicale, inutile de penser qu'on va revenir là-dessus — mais tout ce qui regarde l'organisation du contenu devrait être laissé à la dynamique non pas seulement des parties mais aussi des différents groupes et forces qui agissent au niveau local.

On peut continuer ces batailles et penser que les choses peuvent débloquer, mais je finis par être d'avis que la meilleure façon d'exercer le plus possible l'autonomie, au sens le plus réel, le plus réalisable et le plus fécond possible, c'est de le faire sur des contenus plus que sur des structures ou des formes. C'est-à-dire investir tous azimuts dans la marge qui reste aux institutions, l'ordre du contenu.

Ça ne voudrait pas dire faire n'importe quoi comme programme. À l'intérieur de programmes qui sont largement définis en fonction de contraintes d'ordre externe, il reste leur application, l'évaluation du personnel, la mise à jour, le contrôle intelligent, partagé, concerté… Prenez les mots qu'il faut pour éviter de penser qu'il s'agit juste d'une question de pouvoir des uns sur les autres.

Il y aurait tout de même des critères : on pourrait se demander comment la marge d'autonomie sur les contenus gérables au niveau local a été exercée réellement par les acteurs locaux. Il serait relativement facile de dire que sur telle partie du programme de physique ou telle partie d'acquisition d'immeubles, l'autonomie n'a pas été fameuse. Il y aura toujours des exemples où, par définition, les contraintes seront grandes : les universités, le marché du travail, les impératifs financiers.

Mais l'autonomie locale peut se développer dans l'évaluation des personnels, celle des étudiants, dans la multiplicité des initiatives locales, de projets qui font des passerelles entre les personnes, les groupes, les instances et les services. C'est là qu'elle a joué. C'est là que les collèges ont le plus réussi, c'est là qu'ils ont exercé leur autonomie.

Je termine là-dessus. À première vue, une initiative comme celle d'aujourd'hui, qui réunit des gens qui vivent le cégep quotidiennement, me semble plus féconde pour l'exercice responsable de l'autonomie que des batailles gagnées au prix d'un quart de vie ou de deux gallons de sueurs et qui finissent par décrocher une virgule dans un texte dont on ne s'est jamais servi par la suite. Les discussions sur les conditions d'organisation de l'acte d'enseigner devraient être davantage prises en charge par les acteurs locaux.

Il est plus exigeant de négocier localement que d'envoyer la facture, de remplir les colonnes ou de s'assurer que tous ceux qui doivent être en poste le sont.

En regardant ce qui s'est passé au début, on peut mieux comprendre ce qui a été défavorable à un exercice d'autonomie. On n'exerce pas un pouvoir, on ne prend pas des initiatives par vertu. Il faut qu'il y ait un intérêt senti, un plaisir évident. Il faut moins se battre pour des éléments structurels que sur des contenus, ceux que l'on connaît, ce qui met le monde ensemble.

Parler de tel type de service, parler d'amélioration de l'enseignement dans un tel programme fait naître une dynamique qui met les gens ensemble. Les autres voies, elles, sont souvent atomisantes. Si l'autonomie veut dire être soi-même sa propre norme ou son propre gouvernement, encore faut-il avoir le goût et la capacité de faire des choses ensemble. Et celles qu'on peut faire ensemble, c'est celles qui concernent les missions premières d'une maison d'enseignement.

Chapitre III

Ateliers

L'étudiant au pluriel

III — L'étudiant au pluriel

A. Les valeurs et les besoins des jeunes

PROBLÉMATIQUE

La volonté du cégep de préparer les étudiants à l'univers technique dans lequel nous vivons est peut-être réalisée. Les étudiants ne manifestent-ils pas un grand intérêt pour ce qui est concret, pratique, immédiat, instantané? Ne sont-ils pas fascinés par la technique? Une lecture commune est difficile quand vient le temps de déterminer les valeurs et les besoins des jeunes. Pourtant, ils ont des valeurs et des besoins propres qui interrogent le cégep comme milieu de formation.

Communication de
Yvan BOILEAU
Animateur d'activités étudiantes
Cégep de Saint-Laurent

ÊTRE JEUNE AVANT TOUT?

Le vidéo «Être jeune avant tout?», produit par le Service d'animation du cégep de Saint-Laurent, avec la participation d'étudiants du Collège, présente sous forme de témoignages et de contes dramatiques les points de vue et les espoirs des jeunes sur les thèmes suivants:

- leur vision de l'avenir;
- leur relation aux parents;
- leurs amours, leurs amitiés;
- leur vision de l'engagement social;
- leurs modèles, leurs héros;
- leurs perceptions des études, du travail.

Financé par le Secrétariat d'État, ce vidéo d'une durée de 37 minutes constitue un outil de réflexion et le point de départ de discussions. Des professionnels et des professeurs ont souligné son intérêt, des étudiants ont, à la suite d'un visionnement, précisé leurs attentes, leur désir de changement. Ils ont constaté à quel point le concept de famille diverge selon qu'on a affaire à des étudiants québécois ou à des étudiants d'autres ethnies.

Présentation

Le cégep de Saint-Laurent connaît de profondes transformations dans sa population étudiante sur le plan ethnique, comme d'ailleurs d'autres cégeps avec lesquels il est regroupé au sein d'un comité de travail sur l'éducation interculturelle (A.C.C.C.). Ce comité coordonne des études, des recherches, des échanges et la diffusion d'information sur cette question. Le cégep de Saint-Laurent est l'hôte d'une recherche sur l'accessibilité aux études, aux services et à l'éducation interculturelle.

Par ailleurs, le Service d'animation du cégep de Saint-Laurent a expérimenté, au cours des deux dernières années, des rencontres interculturelles pour tenter de faire en sorte que, de part et d'autre, on se connaisse mieux. Il ressort de tout cela que la rencontre inter-ethnique est souvent à sens unique; les citoyens canadiens de souche refusent d'aborder de front les thématiques interculturelles, alors que les étudiants d'autres ethnies attendent davantage de ces échanges avec les «gens du pays».

Dans un tel contexte de communication tronquée, il nous est apparu urgent de réviser notre discours interculturel et d'insister sur les points de convergence. La culture des jeunes, culture de résistance aux valeurs des adultes, culture qui annonce et influence la transformation de la culture globale, constitue sans doute un lieu de convergence au-delà de la diversité des origines et des ethnies.

Le réseau collégial nous apparaît un lieu propice à l'expression d'une rupture avec l'enfance et à un questionnement de l'âge adulte. Cette «crise d'adolescence» ne peut-elle être un lieu de solidarisation des jeunes?

Stratégie d'action

Le Service d'animation choisit donc d'aborder les différences culturelles par le biais de la «culture des jeunes», un concept relativement nouveau qu'ont abordé des auteurs tels Margaret Mead, Thomas Kando, John R. Kelly aux États-Unis; Marcel Rioux au Québec; Stuart Hall, Kenneth Leech ou Edgar Morin en Europe. Le vidéo a été la première étape d'un plan d'ensemble qui comprend trois éléments:

- le vidéo comme instrument de réflexion et de diffusion de notre thématique «La culture étudiante, un lieu de convergence»;
- un concours comme moyen de susciter la participation;
- un colloque comme lieu de rencontre et de concertation.

Le vidéo constitue une réflexion et une illustration du concept de culture des jeunes que nous nommerons «culture étudiante», cherchant à identifier les modèles plus particuliers aux jeunes du réseau collégial du Québec.

Dans le cas du concours, il s'agissait d'une compétition locale et intercollégiale sur le thème de la «culture étudiante, un lieu de rencontre interculturelle». Nous demandions aux participants de faire un portrait de leurs valeurs, de leurs modes de vie et de leurs communications interculturelles. Ils pouvaient s'inscrire dans l'une ou l'autre des catégories suivantes: l'écriture, les arts visuels ou les arts d'interprétation. La diffusion du vidéo a servi de déclencheur.

Largement ouvert au public, le colloque portait sur la thématique du concours: «La culture étudiante, un lieu de rencontre interculturelle». Ce colloque a été l'occasion d'échanges, de rencontres, de présentation, d'expériences et de diffusion des travaux présentés au concours.

Ce plan permettait d'atteindre, à leur niveau, des clientèles différentes: les étudiants, le personnel et la communauté. Il s'inscrivait dans les objectifs et la spécificité de notre établissement: répondre aux besoins de formation, d'accueil et d'encadrement des étudiants et notamment ceux qui appartiennent à une culture étrangère.

Vidéo

Le plan de travail du vidéo comportait trois éléments:

D'abord, une réflexion sur la notion de «culture étudiante», sa place dans la culture globale, son rôle de culture de changement, de mutation, ses rapports avec la «culture de masse», ses manifestations propres au milieu collégial.

Ensuite, une dramatisation sur divers thèmes retenus lors des recherches et des rencontres interculturelles: la famille, la solidarité, l'expression de soi, la femme comme être social, la sexualité. Il s'agissait de faire le portrait de comportements et de modes propres aux étudiants du collégial. Les dramatisations ont été réalisées par une équipe d'improvisation que nous avons constituée pour l'occasion.

Enfin, des interviews d'étudiants de diverses ethnies. Une réflexion sur leur expérience de jeunes, d'étudiants et de minorité ethnique. Nous avions engagé nombre d'étudiants dans des démarches de réflexions interculturelles ces dernières années et nous avions identifié une diversité de personnes et de points de vue que nous avons intégrés à notre plan de travail.

M. Marcel Boutin, animateur, a réalisé ce projet de vidéo.

Réactions au visionnement du vidéo

(Salle) Ce n'est pas une jeunesse écrasée. Elle est optimiste, lucide, intelligente. Ces jeunes sont plus «articulés» que ceux que je côtoie, même s'ils ont les mêmes valeurs. Je ne suis pas du tout inquiet pour cette génération-là.

(Salle) C'est le portrait d'une certaine jeunesse. Dans mon milieu, les jeunes sont moins «articulés», ils ne pensent pas moins, mais ils ont de la difficulté à exprimer leurs valeurs.

(Salle) La différence avec nous, c'est que les valeurs étaient établies. Le jeune d'aujourd'hui doit établir sa propre structure. Ceux qui sont bien secondés s'en sortent. Mais ceux qui sont laissés à eux-mêmes en arrachent. On trouve chez eux beaucoup d'insécurité relative à la guerre atomique, à la difficulté de se trouver un emploi. Ils sentent qu'ils n'ont pas de place: les syndicats sont structurés, certains domaines sont saturés. Mais ils sont en avance, ils sont plus ouverts que nous. En outre, ils fonctionnent davantage par l'intuition, moins par la logique. Ils sont plus réalistes. Ils savent que le marché de l'emploi est mauvais.

(Salle) Une jeune m'a surpris en disant qu'elle admirait Madame Thatcher. Il faudrait la féliciter, ne serait-ce que pour avoir eu le courage de dire cela. Nous vivons une époque moins idéologique. Un livre publié il y a quelques années évoquait trois générations: celle de l'acceptation globale, les plus de 45 ans, qui visaient à bâtir, à améliorer la société. Il y avait ensuite les refus globalistes, la génération des années soixante et soixante-dix, et puis les jeunes, qui ne rejettent pas tout systématiquement.

(Salle) Le vidéo est assez représentatif des étudiants de cégep, mais n'est pas représentatif de la jeunesse. Dans un cours, cette année, j'abordais le thème de la jeunesse. Il s'est rapidement transformé en «les» jeunesses. Les étudiants ont été mis pour la première fois en présence de questions comme le chômage des jeunes, les sans-abri. Pour les étudiants de cégep, c'était là un phénomène étranger. Ils étaient peut-être jeunes, mais c'est à peu près tout ce qu'ils avaient en commun avec les autres jeunes dont il était question. Quand on parle du chômage des jeunes à des jeunes qui travaillent 20 heures par semaine, qui suivent 20 heures de cours et qui ont de la difficulté à concilier tout cela, on parle d'une réalité étrangère.

(Salle) S'il est vrai qu'il n'y a plus de modèle, il semble qu'il y ait des valeurs qui ont la vie dure, comme les stéréotypes sexuels. C'est peut-être à défaut de modèle qu'on se rattache à des valeurs dites plus traditionnelles.

(Salle) Les jeunes d'aujourd'hui ont peut-être une perception de la réalité plus proche que la jeunesse des années trente, époque de crise. Ils ont certaines angoisses face à l'avenir. Ce n'est pas des attitudes que nous avons connues dans les années de grande prospérité. Ils ne lisent pas d'études prospectives, mais ils savent très bien qu'un gouvernement comme celui du Québec est appelé à se débattre avec des problèmes très graves à cause du vieillissement de la population. Ils savent très bien que la société n'aura pas les moyens de leur payer des pensions. Avec le vieillissement de la population, ces jeunes-là vont en payer des impôts. Après cela, il ne restera peut-être plus grand-chose pour eux. Ça, ils le savent.

(Salle) Nous avions des buts. Eux vivent le présent. Ça ne me dit pas d'aller à un cours ce matin? J'abandonne.

(Salle) Il faut se garder des généralisations hâtives. Même au sein des collèges, on trouve des populations qui se distinguent, telle celle des sciences de la santé. Ils ont une motivation totalement différente. Ils sont beaucoup plus motivés que ceux par exemple qu'on trouve en sciences humaines, le secteur qui est devenu le grand sac vert des collèges.

(Salle) Il y a toujours les étudiants carriéristes ou capables de performer dans le domaine intellectuel. Il y a des étudiants qui donnent un rendement intellectuel franchement impressionnant. Je disais à la blague: eux, ils auraient résisté à n'importe quel professeur ou n'importe quelle époque. Mais comme les valeurs ne sont pas aussi bien définies qu'autrefois, il n'y a pas qu'un seul moule. Autrefois, plusieurs individus très moyens prenaient le train, s'embarquaient à la file des autres. L'ensemble donnait une jeunesse qui projetait l'image d'un meilleur rendement. Mais il n'y a plus de valeur encadrante et plus de certitude: on peut être assisté social avec un diplôme universitaire. Cela incite des jeunes à penser au présent et à se débrouiller dans ce qu'ils aiment plutôt que d'essayer à tout prix de se conformer à tel moule qui, de toute manière, offre des perspectives incertaines. Les compromis, ils les font dans le présent alors que nous les faisions dans le futur.

(Salle) Quand on fait la comparaison avec les jeunes d'autrefois, on fait la comparaison avec ceux qui étaient au cours classique. Je n'ai pas eu de jeunesse. On m'a mis enfant dans un pensionnat et j'en suis ressorti adulte. Nous n'avions pas les valeurs des jeunes, nous avions celles des adultes. Hors le collège classique, on trouvait 90 p. cent des jeunes qui en avaient des valeurs. La différence avec aujourd'hui, c'est que les jeunes les expriment.

(Salle) Chez nous, il y a dix ans, c'était effroyable de voir comment les garçons se comportaient, comment ils se faisaient à manger, comment ils se souciaient peu de la propreté de leur chambre. C'est peut-être dû à l'éclatement de la famille, mais voilà qu'ils se font à manger correctement, entretiennent leur linge, sont beaucoup plus responsables qu'autrefois. Nous allions voir nos parents au moindre ennui d'argent. Eux travaillent les fins de semaine. C'est mieux. Quant à la famille, s'ils forment des couples traditionnels, c'est qu'ils n'ont pas vécu cette réalité-là.

(Salle) Étudiant, j'ai pris une spécialité, un peu au hasard et j'ai poursuivi. Les jeunes que je rencontre ne savent pas trop au départ où ils veulent aller. Autre remarque: les jeunes que je côtoie ne pourraient sûrement pas s'exprimer aussi aisément que ceux que l'on trouve dans le vidéo.

(Boileau) Ce ne sont pas tous les étudiants qui sont aussi «articulés», posés à l'endroit de ces questions. Mais il s'agit d'un document d'animation et de réflexion. On a tenté de le structurer autour d'une grille de l'adolescence. S'il est vrai que les étudiants ne sont pas tous pareils, qu'il y a des facteurs socio-économiques qui influent sur leur perception, il existe tout de même une grille uniforme qui nous permet d'aborder cette question pour tous les jeunes. Tous les jeunes de 17, 18 et 19 ans vivent un moment de rupture. Ils font un apprentissage dans différents domaines du développement personnel. C'est une grille valable pour tous les jeunes, qui nous permet de saisir certains problèmes et de penser à des services que l'on pourrait leur offrir.

Communication de
Claude DESJARDINS
Adjoint au directeur
Service des affaires étudiantes
Cégep Montmorency

ÉLOGE DE LA SUBJECTIVITÉ CRÉATRICE

«Un phénomène demeure incompréhensible tant que le champ d'observation n'est pas suffisamment large pour que soit inclus le contexte dans lequel ledit phénomène se produit. Ne pas pouvoir saisir la complexité des relations entre un fait et le cadre dans lequel il s'insère, entre un organisme et son milieu, fait que l'observateur bute sur quelque chose de mystérieux et se trouve conduit à attribuer à l'objet de son étude, des propriétés que peut-être il ne possède pas.» (Paul Watzlavick, Une logique de la communication).

Les nouveaux jeunes débarqués mystérieusement d'une planète inconnue sont-ils si différents? Ont-ils de nouvelles caractéristiques communes qui expliqueraient leur apparente mésadaptation au système collégial? Mieux les connaître nous permettrait-il de retrouver le fil d'Ariane qui conduirait au coeur de leur motivation perdue?

Je travaille auprès des jeunes cégépiens depuis plus de 10 ans; je les écoute, les épie, les observe, les étudie. Je fouille, je cherche et j'accumule des tas de textes, de livres, d'études et de statistiques. J'arrive progressivement à un constat: il n'y a pas une jeunesse mais, des jeunes, des personnes uniques et différentes les unes des autres.

La vision partielle que nous entretenons de la nouvelle jeunesse se construit à travers nos préjugés qui se nourrissent d'expériences personnelles subjectives. Les rapports, études, statistiques, modes, articles à sensations, sont trop souvent biaisés et contradictoires. Combien de fois les études alarmantes sur la jeunesse ont été brandies par des corporations d'adultes dans le but (non avoué bien sûr) de défendre leurs propres intérêts et privilèges. Rappelez-vous l'intérêt que l'on porte aux jeunes en période électorale.

L'étude de la jeunesse ne relève d'aucune science particulière si ce n'est trop souvent du folklore et de la mythologie contemporaine. Anthropologue, «spécialiste jeunesse», psychanaliste, sociologue, tout le monde y va de son interprétation pleine de compassion et de compréhension. Les idées sur la nouvelle jeunesse ne manquent pas mais leur validation rigoureuse est plutôt rare. Il importe donc de prendre quelque distance par rapport aux idéologies et aux croyances immédiates, malgré leur séduction ou le sentiment de vérité qu'elles inspirent.

Bien sûr, je m'inquiète comme vous de leur taux de suicide, de leur inculture, du travail à temps partiel, de leur incapacité à maîtriser la pensée logique formelle. On s'entendrait probablement à dire qu'ils maîtrisent mal le français, que leur taux d'échecs en maths est un désastre national, qu'ils sont passifs, ennuyeux, peu motivés. Finalement, on conclurait en s'inquiétant du taux d'échecs grandissant et de la clientèle qui diminue.

C'est curieux comme la problématique du «fossé des générations» semble apparaître régulièrement dans l'histoire de l'éducation. La «nouvelle jeunesse» mésadaptée sert alors de bouc émissaire aux difficultés grandissantes d'un système incapable de s'adapter. Pourtant, la nouvelle jeunesse n'est pas affublée d'une nouvelle tare génétique; elle est assez hétérogène, motivée et intelligente pour qu'on ne l'enferme pas dans un modèle de problématique réductrice qui la rendrait seule responsable de la situation.

Ceci étant dit, il est tout de même souhaitable, utile et intéressant de chercher à mieux connaître les jeunes. Mais je pense qu'il faut chercher ailleurs les causes de l'inadéquation grandissante. Il faut chercher ailleurs, parce que la théorie des nouveaux jeunes inadaptés risque de nourrir une certaine vision de l'éducation. Celle de l'instruction encyclopédique unidirectionnelle qui déverse des savoirs théoriques prédéterminés dans des boîtes noires. Ces boîtes noires sont plus ou moins vides et adaptées; on mesure la capacité d'assimilation par des méthodes d'évaluation chiffrées. Or, l'enseignement n'est pas une fin en soi. C'est une action subordonnée à la réaction de chacun des apprenants; pour qu'un enseignement soit valable il faut qu'il y ait apprentissage.

L'adéquation entre les jeunes et le cégep est essentiellement un processus d'engagement mutuel, interactif et dynamique.

Les statistiques actuelles et les études sur le rendement scolaire démontrent clairement qu'il y a un problème grave de baisse d'engagement et de motivation. Les jeunes agissent comme si le cégep n'avait qu'à offrir un rendement chiffré de leurs efforts. Sans passion, sans émotion, sans motivation, ils échangent une besogne imposée contre l'accès à un diplôme. Un commerce un peu triste, morne et fatalement routinier et démotivant.

À 18 ans, après 12 ans dans le système scolaire, ils ont acquis la certitude que tout a été décidé d'avance, c'est le «système». Ils se soumettent en conséquence sans s'engager, sans contester. Fatalement, ce qui les intéresse dans la vie est ailleurs, ailleurs où ils auront de la reconnaisance, du pouvoir, et de l'initiative.

Si les jeunes ne peuvent être seuls responsables du problème de démotivation apparemment grandissant, parce que l'éducation est avant tout un processus d'échange, essayons donc de regarder ce qui s'est passé chez les adultes des cégeps depuis 20 ans.

Les cégeps ont été créés en pleine révolution contre-culturelle, dans un climat d'effervescence sans précédent. Les baby-boomers d'à peine 20 ans étaient recrutés à pleine porte. On construisait les cégeps avec passion et naïveté, mobilisé par la vision d'un nouveau monde à construire.

On voulait un cégep milieu de vie accessible, participatif, innovateur. L'élève devait y occuper une place prépondérante, c'était un camarade lucide, actif et responsable dont la proximité d'âge nous faisait partager les mêmes «valeurs», et pour lequel nous avions sympathie, tolérance et respect, pour ne pas dire admiration.

Le temps a passé et nos rêves se sont heurtés à la réalité. Nous avons de moins en moins parlé de l'école agent de changement et de projets de société, et de plus en plus de sécurité d'emploi, de R.E.E.R., et de «burn-out». Paradoxalement, la Révolution tranquille qui devait être le plus formidable outil générateur de changement, perdait de vue la révolution pour ne garder que la tranquillité. Nous avons rapidement saturé (nous étions beaucoup) tous les emplois intéressants disponibles, et nous nous sommes assis dessus pour la vie, en criant gare à ceux qui oseraient toucher à quelque privilège que ce soit. Inconsciemment, nous nous protégions de plus en plus contre l'ennemi commun: le changement!

De plus, bien des professeurs ont été victimes du «syndrome du disque usé», en répétant inlassablement le même cours à des élèves nouveaux avec qui il faillait reprendre tout au début. Nous sentions comme Sisyphe que nous atteignions le sommet d'une côte, pour inexorablement être condamnés à la redescendre; c'était absurde et angoissant.

Pour empirer le drame, le système qui perdait sa naïveté, son enthousiasme et son imagination s'est mis à s'attarder sur sa structure.

«Cette expérience relativement simple restitue fidèlement l'essence d'un problème humain universel: une fois parvenus à une solution — par un cheminement largement pavé d'angoisse et d'attente — notre investissement devient si grand que nous préférerions déformer la réalité pour la plier à notre solution plutôt que de sacrifier la solution.» (P. Watzlawick, La réalité de la réalité)

Face au constat d'échec grandissant, nous avons proclamé l'excellence et avons multiplié les contrôles et les exigences. Le cégep devenait un énorme système mécanique, qui réduisait le développement des potentialités humaines à quelques statistiques de rendement scolaire et calculait ses élèves sous l'angle de la clientèle et du financement. Nous connaissons maintenant avec précision les fluctuations de chaque cours de maths et de philo, nous connaissons mieux que jamais le nombre et la nature des crédits à exiger, mais nous comprenons de moins en moins les finalités à poursuivre et les causes de la démotivation des étudiants.

Nous devenons incompris, isolés, dévalorisés, perplexes.

Les jeunes d'à peine 18 ans qui arrivent chaque année au cégep n'ont pas encore sur leurs épaules le poids de nos désillusions et la patience de nos retraites anticipées.

Malgré leur lucidité à l'égard de l'avenir incertain et du système scolaire bureaucratique, ils entrent généralement au cégep disponibles et relativement motivés par la nouveauté et l'autonomie dont on leur a tant parlé.

Rappelez-vous ce qu'ont été vos 18 ans, rappelez-vous les angoisses, les passions, l'amour, le doute. 18 ans, c'est l'âge où tout est encore possible, l'âge de l'identité à achever, le dernier refuge avant les contraintes de l'âge adulte. À 18 ans (comme à 45) on a besoin d'amour, de défi, d'estime, de reconnaissance, de relations fructueuses; on a besoin de trouver un environnement pour s'accomplir, s'engager, éprouver des sentiments d'autonomie, d'affiliation et de pouvoir. À 18 ans, on cherche aussi des adultes significatifs à qui s'identifier, se confronter.

Je me rappellerai toujours mes 18 ans; j'entrais légalement dans l'âge adulte et ça revêtait un sens important pour moi. J'avais l'impression qu'une étape importante était franchie. En 1972, j'allais au cégep de Saint-Laurent; j'y suis resté trois ans pour devenir ce qu'on appelle un décrocheur accroché, qui a contribué à abaisser les statistiques de rendement scolaire. Je me suis inscrit en sciences de la santé pour finalement obtenir un diplôme d'études collégiales (D.E.C.) en arts plastiques.

Aux yeux des analystes de rapports statistiques sur le rendement scolaire, j'étais un cas problème, un malade à qui prescrire encadrement, cours d'appoint, méthode de prise de notes, de lecture, de gestion du temps, etc. et pourtant, malgré les échecs, le doute et les frustrations, j'ai adoré le cégep. J'y ai appris des choses fondamentales, essentielles, qu'aucun crédit ne pourra jamais reconnaître. J'y ai appris à devenir un adulte et un citoyen responsable. J'ai appris à apprendre. J'ai appris auprès d'adultes et d'élèves par des projets concrets et engageants à actualiser le sens des mots autonomie, démocratie, éthique, valeurs, créativité, leadership. J'ai appris que j'avais la capacité et le pouvoir d'agir sur mon environnement. Par-dessus tout, je réalise maintenant avoir appris à croire au projet collégial dans ce qu'il avait de plus noble, de plus généreux et de plus audacieux. J'ai eu la chance d'apprendre au cégep pendant des années magiques et enthousiasmantes.

Je le répète, les cégeps dans lesquels entrent les jeunes ne sont pas que des locaux, des programmes, des techniques, des statistiques ou des modes d'évaluation, etc. Ce sont avant tout des systèmes humains plus ou moins ouverts qui échangent et transforment de l'information. Ces informations sont médiatisées par des adultes en contact avec des élèves.

Si les profs se mettent à douter d'eux-mêmes et du cégep, s'ils se sentent mal aimés et déprimés, s'ils sont convaincus que les jeunes sont démotivés, mal préparés et irrécupérables, il y a fort à parier que la qualité des échanges sera affectée à la baisse.

Reconnaître ce principe, c'est reconnaître une partie importante de la problématique: **celle de la subjectivité de notre vision et du phénomène de la prédiction créatrice.**

Dans la désormais célèbre étude réalisée en 1964, intitulée «Pygmalion in the class room», Robert Rosenthal a largement démontré que le simple fait de faire croire à des professeurs que des élèves (tirés au sort) étaient doués, a fait passer en moins d'un an des élèves étiquetés «déficient léger» à 128 de quotient intellectuel. Les élèves «artificiellement désignés» comme devant donner les meilleurs résultats ont progressé beaucoup plus rapidement que les autres enfants!

Invités par les chercheurs à décrire les comportements des supposés «cas intéressants», les professeurs ont insisté sur leur motivation, leur curiosité, leur originalité et leur adaptabilité...

La vie est remplie d'exemples de l'incroyable et insidieux pouvoir créateur de la vision que nous avons de la réalité.

J'insiste, reconnaître que l'école est avant tout une histoire d'hommes et de femmes, c'est reconnaître le pouvoir de notre subjectivité et c'est déjà faire un pas dans la bonne direction.

Changer notre point de vue nous permet de recadrer la formulation d'un problème que l'on croyait jusque-là inévitable ou insoluble. À la limite, le problème du rendement scolaire en math 203 pourrait être réglé si on retirait le cours des exigences de certains programmes (du calme, vous aurez compris que je caricature...)

«Le rythme, la densité, et la profondeur des changements en éducation ont leur source dans la conscience des personnes concernées. Un changement dans un projet éducatif doit mobiliser les ressources intérieures des personnes, il doit éveiller et interpeller des énergies latentes et inexplorées. C'est la perception intuitive et l'analyse réflexive sur ce qui est perçu qui sont à la source de la prise de conscience des événements qui surviennent dans un processus d'ouverture vers le changement. Ceci exige toujours un élargissement de la vision et de la conscience chez l'éducateur. Les changements physiques, de méthodes, de lieux, de programmes, de techniques, sont la conséquence d'un élargissement de la conscience et de l'engagement des éducateurs.» (Pierre Angers, École et innovation)

La crise des idéologies, la modernité angoissante, la société absurde nous laissent seuls, désarmés, confrontés à construire nous-mêmes notre projet éducatif. Il faudra avoir l'honnêteté et le courage de regarder nos forces et nos faiblesses comme adultes et comme système. Par-dessus tout, il faudra offrir aux jeunes un environnement éducatif où seront promues des valeurs et des finalités cohérentes. Ces valeurs et cette cohérence devront s'actualiser dans notre discours, nos attitudes et nos petits gestes quotidiens. Sinon, comment pourrons-nous mobiliser des jeunes de plus en plus informés, confus et inquiets, si nous ne leur proposons pas des valeurs qui donnent un sens à leurs efforts? La traversée de cette période difficile est inassumable pour ceux qui ont perdu toute foi en leur action! Bien sûr, les cégeps ne sont pas seuls responsables des nouveaux et innombrables problèmes de société.

Cependant, dans le contexte actuel, il ne faut pas s'attendre à ce que la reconnaissance de notre statut d'éducateur nous soit donnée par le gouvernement, l'entreprise privée, la société ou une quelconque intervention divine. Cette reconnaissance viendra dans la mesure où nous croirons nous-mêmes passionnément à l'importance de l'éducation et à la valeur intrinsèque des jeunes que nous devons éduquer. La société produit suffisamment de détracteurs de la jeunesse et de l'école pour que nous ne poussions le cynisme jusqu'à nous automutiler et nous autodétruire.

Avoir un parti pris indéfectible pour les jeunes ne peut qu'améliorer la qualité de notre relation éducative et nous obliger à élargir notre vision de la problématique. Il faudra réactiver notre imagination endormie afin de proposer des solutions créatrices et audacieuses. Il faudra reconnaître et affirmer rapidement que malgré les problèmes immenses, les frustrations, le doute, le désespoir, nous faisons le plus beau, le plus noble et le plus important métier du monde.

Les défis à relever sont nombreux. Si rien de fondamental ne change dans la course incontrôlée de notre société de consommation, les 20 prochaines années des cégeps risquent de voir se développer des problèmes écologiques et démographiques d'une ampleur telle qu'ils mettront en danger le fragile équilibre de notre petite planète. H.G. Wells disait: «Nous sommes engagés dans une course entre l'éducation et l'apocalypse.» Mon amour de la vie et ma confiance en l'homme me motivent à relever le défi. Il faudra se nourrir d'utopie et de grandes finalités humanistes, mais il faudra aussi et surtout s'investir chaque jour dans l'action avec rigueur et détermination et redécouvrir le pouvoir de la complicité, de la confiance, du risque, de la tolérance, de l'amour, de la cohérence, de l'intégrité, de la patience et du courage.

Voilà, je vous avais prévenus, j'ai maintenant très envie de vous entendre.

B. L'adulte et les études

PROBLÉMATIQUE

Le cégep sert peu de tremplin pour accéder aux études universitaires. Les programmes à l'éducation aux adultes servent à l'adaptation, au recyclage: les adultes sont au cégep comme en un lieu de transit, pour des périodes courtes; leurs contacts avec le milieu cégépien sont épisodiques sauf exception. Nous constatons que les adultes ont peu accès aux services donnés aux étudiants réguliers.

Dans un tel contexte, le cégep doit-il favoriser l'intégration de l'étudiant adulte à l'enseignement régulier? L'adulte est-il bien servi au cégep? Le cégep est-il bien adapté aux adultes ou ceux-ci doivent-ils s'adapter au cégep? À quelles catégories d'adulte le cégep doit-il être disponible: le chômeur? le professionnel en recyclage? le retraité? le chef d'entreprise?

Communication de
Pascal NADON
Coordonnateur à l'éducation permanente
Cégep du Vieux Montréal

L'ADULTE ET LES ÉTUDES

Je veux simplement vous dire dans quel camp je me situe face à la principale problématique, celle de l'intégration de l'étudiant adulte à l'enseignement régulier. Je me définis beaucoup plus comme un gestionnaire de l'andragogie qu'un gestionnaire de la pédagogie. Je ne suis pas du tout en faveur de l'intégration des étudiants adultes au secteur régulier à moins que l'adulte ne le désire. Je suis du camp de ceux qui veulent donner des services «andragogisés» aux adultes. Et les jeunes auront leurs services pédagogiques.

Ainsi, quand j'ai pensé au sujet qui nous est proposé aujourd'hui, j'ai tenté d'établir une analogie entre savoir-faire et savoir. J'ai tenté de voir comment cette analogie pouvait se présenter et je vais vous dire ce que j'ai trouvé.

Le savoir

L'analogie me fait penser un peu à ce qu'on appelait, à l'époque, l'extension de l'enseignement. C'était de la formation créditée, que l'on n'adaptait pas à la clientèle, car on ne connaissait que très peu la notion d'andragogie. On avait l'impression que le collège ne fonctionnait pas en dehors du neuf à cinq. C'était l'époque où l'on tranférait du savoir, à l'intérieur d'un cursus de formation primaire secondaire collégial universitaire.

C'est aussi à ce moment-là qu'on a commencé à voir poindre des assistants, des nouveaux enseignants de l'extérieur du collège. Ces gens-là adaptaient leur enseigement selon leur propre expérience, surtout rattachée au milieu du travail. C'est ce qui menaçait les enseignants du secteur régulier. Les nouveaux enseignants adaptaient leurs cours: c'est probablement à ce moment-là qu'est apparue la notion de «formation à rabais», parce que la formation n'était plus ce qu'elle était selon le curriculum. Elle était adaptée, compte tenu du fait qu'on sortait des sentiers battus. Je pense qu'on l'a appelée de la formation à rabais, parce qu'elle n'était pas conforme à ce qu'on connaissait déjà.

Le savoir-faire

Depuis, les contenus se sont modifiés, le rythme d'apprentissage a changé, les durées et le type de formation se sont adaptés aux besoins de l'adulte. C'est à ce moment que nous avons adopté une notion de savoir-faire. Bien sûr, on a conservé la formation générale, mais s'est ajoutée la notion de formation sur mesure. Elle prenait l'adulte où il était, essayait de déterminer l'objectif qu'il voulait atteindre. La formation se situait entre ces deux paramètres. Ce qui était nouveau, c'est qu'on donnait un suivi à la formation sur mesure. On essayait de voir comment l'adulte intégrait dans ses activités, dans son travail, la formation qu'il avait reçue.

On agissait ainsi pour éviter que l'adulte n'ait pas à réapprendre ce qu'il connaissait déjà. Il n'y avait qu'un pas pour parler de reconnaissance de l'acquis. C'est pourquoi ce concept est d'une implantation beaucoup plus facile dans l'éducation aux adultes. On s'aperçoit que les enseignants du secteur régulier commencent à s'éveiller à cela, se rendent compte que peut-être leurs étudiants aussi possèdent déjà certaines connaissances. La reconnaissance de l'acquis fait appel à des notions d'apprentissage à l'extérieur des activités formelles de formation. Elle fait en sorte que l'adulte ne répète pas de l'acquis. Ce qui reste, c'est la formation manquante. Formation manquante et sur mesure, c'est pour moi la même chose.

Le savoir-faire inclut des notions qui nous permettent de répondre à un besoin beaucoup plus précis, beaucoup plus pointu sur les objectifs que l'adulte s'est donnés. Le meilleur exemple? L'informatique. Au début, le savoir en informatique c'était de devenir programmeur-analyste. Rapidement, certains informaticiens ont proposé un nouveau langage, le Basic. On a alors assisté à un afflux de clientèle pour apprendre ce langage. Cela a pris un certain nombre d'années avant que ce langage soit appris du côté de l'enseignement régulier et déjà, au niveau de l'éducation aux adultes, on laissait de côté toutes les notions formelles de programmation pour l'apprentissage de masse que rend possible ce langage. Puis il y eut une baisse au profit des logiciels utilitaires — Lotus, bases de données. Ils sont la grande mode. Ils sont également ce que les entreprises demandent.

C'est là un nouveau phénomène lié à la formation sur mesure et à la reconnaissance de l'acquis. Je pense que les adultes sont plus exigeants sur l'information qu'on leur transmet, sur les objectifs, les contenus du cours, l'orientation de la formation en fonction des nouveaux créneaux du marché du travail. L'adulte veut se maintenir sur le marché du travail et va chercher une formation ad hoc. L'adulte demande toujours une reconnaissance. C'est comme s'il accumulait des connaissances. Pour quand? Comment? Les choix sont intuitifs parce qu'on ne sait pas ce qui nous attend dans cinq ans. On sait que ce n'est pas nécessairement le nombre d'emplois qui diminue, ce sont les tâches qui changent. C'est comme si l'on sautillait pour pouvoir refaire de la formation en fonction des tâches qui vont changer. J'ai l'impression que le prochain loisir va être la formation continue dans le vrai sens du mot. On va se donner de la formation pour pouvoir toujours être à la page en fonction de toutes les exigences que les employeurs vont formuler. On va demeurer à l'affût.

Le savoir-être

Le savoir-être exige un travail différent, qui demande plus de polyvalence, de souplesse, un sens de l'analyse, une pensée plus critique. On veut que les étudiants soient plus autonomes, qu'ils puissent résoudre des problèmes, qu'ils puissent prendre des décisions, qu'ils soient capables de travailler en équipe.

Certains jeunes adultes expliquent ainsi leur arrivée à l'éducation des adultes: «Je suis rendu dans tel domaine, je suis obligé de travailler avec des gestionnaires ou des agents de ressources humaines, j'ai une formation en informatique mais je ne peux communiquer ni verbalement, ni par écrit avec ces gens.»

Les nouveaux emplois exigent des gens intéressés et capables de s'adapter. L'employeur va demander que ses employés soient à la fine pointe, car c'est ce qui fait qu'il va demeurer compétitif. On va mettre davantage l'accent sur l'écriture, sur la lecture, sur les types de communication, en somme, sur toutes les formes d'information.

Prenons un jeune de six ans qui, à la maison, peut manipuler un téléviseur, un vidéocassette et même un ordinateur. En 2000, gradué du collège, il sera habitué de travailler dans cet environnement. Il sera apte à aller chercher partout des informations dont il a besoin. On n'a qu'à penser aux jeunes qui pénètrent les banques d'information soi-disant inaccessibles. L'information est d'une importance capitale: il s'agit de savoir comment on va être analytique et critique. Il va falloir être capable de composer avec une vitesse d'exécution, avec une complexité de données ou prendre nos décisions. Cela nécessite un besoin d'attention et de concentration supérieurs. Les adultes sont-ils suffisamment créatifs pour travailler sur des logiciels de conception? A-t-on préparé les individus à avoir une pensée créatrice? Toutes notions qu'il faut aborder, s'agissant du savoir-être.

Tout cela va nécessiter des heures d'ouverture encore plus nombreuses, une accessibilité encore plus grande. Il faudra penser à ce que l'éducation aux adultes puisse avoir des locaux qui lui appartiennent durant le jour. Les cégeps vont composer davantage avec les entreprises, vont se concerter sur la formation du personnel: l'entreprise va donner du temps à ses employés pour se former sur les heures de travail, un phénomène qui émerge et une formule qui, en pratique, n'est pas toujours réalisable.

Je termine en disant qu'il n'est pas étrange que de plus en plus on parle de formation fondamentale. Revenons à la formation sur mesure, à la reconnaissance de l'acquis mais également à la formation de la pensée, de la créativité.

C'est peut-être ça le savoir-être.

Communication de
Marie-Rose PARADIS
Ex-étudiante adulte
au cégep de Maisonneuve

Être étudiant adulte à plein temps au cégep, c'est assumer un décalage entre les études secondaires et le niveau collégial, ainsi qu'entre la vie quotidienne et l'inconnu.

Quels que soient les antécédents, la formation acquise au collège sert de tremplin à des études ultérieures. Elle permet l'accès au palier universitaire et ouvre des horizons pour des cours de perfectionnement, même si la plupart des programmes sont conçus pour l'adaptation au marché du travail, et aussi pour le recyclage.

Les matières au programme, à la longue, donnent le goût du nouveau et éveille la curiosité. À force de faire des examens et des travaux, l'adulte devient habile à résoudre un problème, et il acquiert ainsi plus d'assurance. Il se découvre de nouvelles capacités et gagne progressivement des habitudes de travail intellectuel. En efffet, la majorité du temps, l'adulte qui revient sur les bancs de l'école est un travailleur manuel.

Pour l'étudiant adulte, partir pour le cégep, c'est éprouver la même chose qu'autrefois, lorsque tout enfant, il a quitté la maison pour se rendre à l'école pour la rentrée, en première année. Il est frappé par cette masse bariolée de jeunes, et reste étonné par la liberté de moeurs qui y est déployée aussi ouvertement. Un tel laisser-aller ne peut l'inciter à favoriser des contacts profonds avec les jeunes.

Par conséquent, les liens qu'il peut s'y créer sont très impersonnels; lorsque les cours sont terminés, l'adulte est heureux de quitter le collège pour regagner l'atmosphère à laquelle il est habitué.

L'important pour lui, c'est d'avancer dans ses matières et de faire face aux échéances des travaux. Malgré ses charges familiales et autres, il se doit de respecter la date de remise des contrôles et des travaux, car il est traité sur le même pied que les étudiants réguliers. En général, il ne bénéficie d'aucun traitement de faveur de la part des professeurs. Cependant, étant donné sa condition particulière d'étudiant adulte ayant déjà une charge sociale et familiale, il peut, dans certaines circonstances, obtenir des délais supplémentaires. Mais l'obtention de tels délais éveille la suspicion et attire l'antipathie de la part des adolescents. Ceux-ci ne tolèrent pas que l'adulte traine ses problèmes personnels ou familiaux au collège: «Tu t'inscris, fais comme les autres.»

Les différents services offerts par le cégep sont tous accessibles aux adultes; mais peu en profitent. Lorsque l'adulte entre au cégep, il est tellement accaparé par cette masse de matière scolaire qu'il ne pense pas à s'informer ou à se diriger vers les services pédagogiques. Avec le temps, il vient à découvrir peu à peu ces services pédagogiques dont il admet la nécessité et la très grande utilité.

Un des services que l'adulte se doit d'amadouer est la bibliothèque. À première vue, la bibliothèque lui semble écrasante et intimidante. Même si, au début, elle donne la frousse, la bibliothèque n'en demeure pas moins la seule place où l'on puisse se retrouver. Avec ses règlements sévères, elle est une excellente solution si étudier chez soi s'avère difficile. Une fois qu'il y est initié, l'étudiant adulte l'apprécie au plus haut point. Aussitôt qu'il est familiarisé aux différentes possibilités de la bibliothèque, celle-ci devient un endroit très fréquenté par l'étudiant adulte. C'est l'endroit privilégié où il peut se réfugier pour étudier en paix et se retrouver un peu.

Malgré l'accès à tous ces services, le cégep n'en demeure pas moins un milieu de jeunes qui vivent leur jeunesse. Il est normal que les services socio-culturels et sportifs soient orientés pour accommoder ces jeunes énergies.

Le dépaysement d'un jeune étudiant régulier sera vite réajusté, tandis qu'un adulte régulier ne s'y adaptera jamais à 100 p. cent. Dans ce milieu de jeunes, il faut toujours être sur ses gardes car les adolescents sont très sensibles et susceptibles; on oublie trop facilement qu'ils manquent de confiance en eux. Ils ont constamment le besoin de se sentir rassurés; c'est pourquoi les étudiants réguliers sont continuellement en compétition: leur vie est axée sur les notes. Il semble très difficile pour l'adolescent de se départir de cet esprit de compétition. Il a tendance à vouloir se valoriser face à l'adulte devant lequel il se sent en position d'infériorité à cause de l'expérience de vie de celui-ci. Ceci démontre bien que l'écart d'âge n'est pas ressenti seulement par l'adulte; il l'est aussi fortement par l'adolescent.

L'étudiant adulte reconnait aussi l'importance des notes et il en tient compte. Cependant, il est plus sensible à l'information transmise, parce que souvent elle trouve résonnance dans son expérience de vie alors qu'au contraire cette même information laisse les jeunes complètement indifférents. Ceci peut fournir l'occasion d'un dialogue privilégié avec le professeur. C'est alors qu'il faut user de prudence parce que trop de familiarité avec un adulte professeur est mal perçu de l'étudiant adolescent. Celui-ci est à l'affût du moindre favoritisme.

Le cégep devrait poursuivre ses efforts en vue d'intégrer l'étudiant adulte à l'enseignement régulier. Mais cette transition ne se fera pas sans une adaptation majeure: les cours obligatoires de formation générale sont à peu près inutiles pour des adultes qui ont déjà acquis une culture personnelle par leur expérience de vie. Du côté des cours de spécialité et de concentration, il n'y a pas de changements importants à suggérer. Les travaux et les exigences sont les mêmes pour tous et les échanges entre étudiants se font normalement sur une base de coopération mutuelle.

Cependant, il n'en est pas de même pour les cours de sciences humaines. Les préocupations et les motivations de l'étudiant adulte en ce qui concerne les sciences humaines se distancient énormément de celles des adolescents. Les comportements de l'adolescent qui vient consommer des cours sont radicalement différents de ceux de l'étudiant adulte qui, lui, poursuit une démarche beaucoup plus réfléchie et voulue. Parfois, cela peut occasionner des situations embarrassantes et pour le professeur et pour l'étudiant adulte. Souvent, le professeur est incapable de répondre ou même de développer les questions qui lui sont adressées par l'étudiant adulte.

Le cégep, c'est un peu comme sur le marché du travail. On y retrouve des employés (les étudiants) et aussi des employeurs (les professeurs) et, en plus, des horaires stricts à suivre fidèlement. L'étudiant adulte n'éprouve pas de difficulté particulière à s'adapter à cet aspect. Dans la majorité des cas, il a déjà travaillé. En conséquence, il possède assez de maturité et d'autonomie pour s'y insérer adéquatement. Les vrais problèmes ne sont pas de ce côté.

En ce qui concerne l'intégration, elle ne se fait pas sans difficulté pour l'étudiant adulte et provoque chez lui une dispersion énorme d'énergie. L'écart d'âge des différents intervenants et leurs rôles divers dans la vie suscitent des distances et des comportements souvent difficiles à supporter de part et d'autre. Il est très laborieux d'essayer de s'intégrer à cette masse de jeunes à la fois survoltée et déprimée. Malgré toutes ces difficultés, cette jeune population possède un dynamisme qui nous plonge dans l'action et nous est souvent d'un support inestimable.

Dans le milieu du cégep, l'adulte doit se comporter comme tous les autres étudiants, mais, aussitôt les obligations scolaires terminées, il s'empresse de quitter le collège. Absolument rien en l'incite à participer à des activités para-collégiales. Malgré toutes les tracasseries que cette situation peut entrainer, la fréquentation du cégep ne crée pas une expérience angoissante; au contraire, l'étudiant adulte y retrouve une certaine chaleur et, pourquoi ne pas le dire, beaucoup de valorisation.

Un obstacle majeure qu'a à affronter l'adulte, c'est le travail intellectuel. Très souvent, l'étudiant adulte arrive au cégep plus ou moins bien préparé et accuse beaucoup de lacunes (français, maths, etc.) Mais grâce à sa maturité et sa profonde motivation, il parvient à se tirer d'affaire et acquiert rapidement une méthodologie de travail (en particulier la planification de son travail et de son temps)!

Toutes ces difficultés soulevées en rapport avec l'adaptation et l'intégration de l'étudiant adulte en milieu collégial ne doivent pas conduire à la séparation des adultes et des jeunes. Au contraire, le contact quotidien adulte/adolescent est une source de richesses, autant pour l'un que pour l'autre. Mais il faudrait trouver un moyen de regrouper les étudiants adultes pour leur permettre de communiquer plus aisément entre personnes vivant la même expérience. Les cours communs de sciences humaines (philo, socio, etc.) seraient l'occasion rêvée pour un tel échange.

Quelle que soit la catégorie d'individus, il faut premièrement et avant tout que la personne soit bien décidée. Lorsque l'adulte fait sa démarche, il doit envisager la poursuite complète du cours demandé. Il ne doit surtout pas conserver en arrière-pensée ni l'idée d'essayer seulement, ni l'idée d'un échec possible. Cette détermination et ce désir de réussite ne passent pas inaperçus aux yeux de l'adolescent.

Le cégep doit être ouvert à tous ceux qui veulent se perfectionner. Que ce soit un chef d'entreprise, une personne retraitée ou toute autre personne désirant se recycler, il ne faut pas créer de catégorie spéciale d'étudiants adultes. Il faut absolument conserver le caractère démocratique du collège. La vie se charge de nous placer dans des catégories sociales et salariales assez définies. Le collège est un lieu où il est possible de se sentir intelligent et de se valoriser énormément. Au cégep on ne doit pas vivre la discrimination.

C. Les services personnels aux étudiants

PROBLÉMATIQUE

Lorsqu'on parle de services personnels offerts aux étudiants, on distingue les services sur le plan scolaire et pédagogique des services concernant les aspects socio-culturels de leur vie cégépienne. Or, les collèges, pour plusieurs raisons, ont tendance à diminuer les budgets et les ressources accordés aux seconds. Parfois même ils remettent à d'autres (ex. les C.L.S.C.) le soin d'assurer des services psychologiques et de santé pour les étudiants. Il y aurait lieu de faire un débat de fond et de se demander si de telles politiques n'entrent pas en contradiction avec la volonté des cégeps d'avoir sur un campus «un milieu de vie».

Est-ce que les services personnels aux étudiants s'ajustent à leur évolution? Jusqu'à quel point sont-ils balisés par des contraintes financières? Le rôle de dispenser des services aux étudiants appartient-il en propre à une catégorie de personnel? Les services personnels aux étudiants: rôle de suppléance ou mission du cégep?

Communication de
Rénald CÔTÉ
Directeur des Services aux étudiants
Cégep de Trois-Rivières

Les services personnels aux étudiants dont il est ici question sont les services personnels non directement reliés à la pédagogie. Ceux dont on interroge, de façon cyclique, la pertinence.

Ceux que l'on défend quand il y a de l'argent et qu'on coupe quand il y en a moins. On parle, entre autres, des services d'animation, de santé et de psychologie.

MISSION DU COLLÈGE OU RÔLE DE SUPPLÉANCE?

Je ne ferai sans doute pas la une des journaux si j'affirme que la réponse dépend de la mission que l'on accorde aux collèges.

— Si la mission du collège reconnait que sa première préoccupation est l'étudiant et qu'il oeuvre au niveau de la formation fondamentale.

— Si la mission du collège est de permettre à l'étudiant de recevoir un enseignement de qualité et des services permettant son développement intégral.

Si telle est la mission des collèges, les services personnels aux étudiants n'ont pas à être offerts «en attendant» qu'un quelconque organisme externe les prenne en charge.

Les collèges ont le devoir d'assurer certains services personnels aux étudiants; ils n'ont pas à les offrir tous ni à les offrir sans au préalable avoir confronté les objectifs de ces services aux objectifs généraux du collège.

Or, l'objectif premier du collège est la formation, l'objectif premier des services aux étudiants ne peut donc être que la formation, l'apprentissage et l'aide à l'apprentissage.

Un service santé orienté d'après la mission d'un centre hospitalier diffère de celui qui s'inscrit dans la mission d'un collège.

On est en droit de s'attendre à ce qu'un service santé de collège axe ses interventions sur le préventif plutôt que sur le curatif; on est en droit de s'attendre à ce que son plan d'action s'inscrive dans le plan général du collège et qu'il tienne compte de la réalité environnementale du collège en matière de santé: centres hospitaliers, D.S.C., C.L.S.C., etc.

Un rôle qui n'est pas supplétif mais qui s'inscrit dans une approche globale, d'abord celle du collège, ensuite celles des organismes satellites.

L'information sur les M.T.S. peut, par hypothèse, être la priorité d'un service santé de collège et être en même temps la priorité du D.S.C. local... le rôle du collège devient alors complémentaire tout en s'inscrivant dans sa propre mission qui est aussi de développer les personnes «au travers les disciplines et les savoirs». (Lorrain Barrette, 87.11.15)

Les collèges ne peuvent pas offrir tous les services de psychologie à leur population étudiante; ils ne peuvent remplacer les C.L.S.C. et les différentes cliniques.

Le rôle **d'aide psychologique** que donne le collège s'inscrit lui aussi dans la mission générale.

Personnellement, je ne vois pas l'utilité d'un service de psychologie qui ne travaillerait pas en collaboration et en concertation avec les autres intervenants du collège, qu'ils soient conseilleurs en orientation, aides pédagogiques ou enseignants.

Les services personnels à l'étudiant n'ont aucun avenir dans les collèges s'ils ne sont pas offerts dans le contexte général de la formation et de l'aide à l'apprentissage.

Les services personnels aux étudiants, tels qu'on les connaît de façon générale dans les collèges: socio-culturel, pastorale, sports, santé, placement, psychologie, aide financière, ne sont pas dès leur naissance marqués du sceau de la suppléance ou de la mission.

Ce sont les objectifs desdits services et leur coordination avec les autres services d'aide, d'animation ou d'enseignement qui nous permettent de dire que dans tel cas le collège a dépassé son mandat et que dans tel autre il s'est acquitté de son vrai rôle.

Étant donné l'autonomie de chacun des collèges, il est évident que si la mission s'apparente d'un collège à l'autre, elle peut aussi avoir une saveur «locale».

Si par exemple, le collège X, par le biais de son service socio-culturel, assure toute la diffusion culturelle dans son milieu, il peut s'agir là d'une mission originale qui se légitimise par le fait que le collège ait décidé que l'intégration au milieu était prioritaire.

Si au cours des dernières années, particulièrement quand les vaches étaient encore plus maigres qu'aujourd'hui, le concept du **cégep, boite à cours** a été fort utilisé pour expliquer les priorités budgétaires des collèges, il ne faut pas oublier que l'allure souvent très «lonesome cowboy» de plusieurs services n'a pas aidé à les situer dans le portrait de famille des collèges, assis entre les services pédagogiques et les services financiers.

Si on accepte que les services à l'étudiant ne soient pas là en attendant que d'autres les prennent en main (les autres... sont la ville, l'église, les C.L.S.C. etc.), il est logique de croire qu'en les insérant dans la mission, on accepte aussi de leur donner des objectifs qui puissent être compris des autres et mesurés.

On acceptera aussi de leur consacrer les ressources humaines et financières nécessaires à la réalisation de cette partie de la mission du collège qu'on leur confie.

Les gens qui oeuvrent au sein des services aux étudiants ont l'habitude des enquêtes, des mémoires et des rapports sur leur nécessité, leur utilité et la place qu'ils peuvent occuper dans les collèges.

Pourtant, tout le collège, tous les services devraient s'interroger sur leur façon de répondre à la mission du collège; est-ce que par exemple tous les services d'équipement de tous les collèges ont l'étudiant en tête de leur préoccupation ou s'il n'arrive pas que ce soit plutôt la propreté des planchers?

J'ai souvent l'impression que c'est à tous les services qu'il faudrait parfois rappeler que les étudiants existent.

Rappeler qu'une fois la mission définie, il faut encore trouver la bonne manière d'atteindre les objectifs. Une manière qui tienne compte des attentes et des goûts des étudiants.

Ces mauvaises paroles ne diminuent en rien la pertinence de la question posée. Je souhaite tout simplement illustrer le fait que la vulnérabilité des services personnels à l'étudiant est historiquement liée à l'évolution budgétaire des collèges.

Il est de bonne guerre d'interroger la pertinence de certains services offerts à l'étudiant; je trouve simplement inquiétant le fait qu'on pose des questions quand le Conseil du trésor nous en pose.

Pourtant, si un service offert à l'étudiant ne cadre pas du tout avec la mission du collège, on devrait soit le réorienter, soit le faire disparaitre. Même si le service en question est gratuit.

Il pourrait arriver que les Forces armées canadiennes décident de créer un service d'enrôlement militaire au collège. Aurions-nous le choix de refuser une pareille invitation si elle nous était présentée?

Exemple stupide, direz-vous. Peut-être, mais il fut un temps où la rigueur des objectifs avait tendance à être volatile, je me méfie.

Je me méfie des objectifs tels que «**nous allons tout mettre en oeuvre afin que s'épanouissent nos étudiants**» ou des missions générales qui affirment viser le mieux-être des personnes.

Le recherche du bonheur fait partie de la mission des collèges, c'est évident! Mais il est préférable de le lire entre les lignes, ne serait-ce que pour éviter d'avoir à définir le bonheur.

Les services personnels à l'étudiant s'inscrivent tout à fait dans la mission des collèges. Si on ne demande pas aux enseignants de livrer à leurs étudiants des connaissances de niveau universitaire, il appartient au collège de déterminer le rôle précis qu'il entend faire jouer à ces services.

Tout en ayant leur spécificité propre, les services personnels à l'étudiant sont subtilement mais définitivement liés au cordon ombilical des objectifs généraux de formation du collège.

La suppléance ne peut être qu'accidentelle, le dynamisme ne peut être puisé que dans la mission du collège.

Communication de
Denys LAROSE
Directeur du Service des affaires étudiantes
Cégep de Sainte-Foy

LES SERVICES PERSONNELS AUX ÉTUDIANTS: RÔLE DE SUPPLÉANCE OU MISSION DES CÉGEPS?[1]

L'étudiant

L'étudiant de niveau collégial effectue l'importante transition entre les études secondaires et le marché du travail ou les études supérieures. Il doit s'adapter à un cadre physique déterminé, composer avec un environnement pédagogique circonscrit par les programmes, les horaires, les exigences de rendement et les contraintes administratives, transiger avec les professeurs, ses confrères, les personnels de l'établissement. L'intégration de l'étudiant appelle souvent une assistance au niveau de l'insertion et du cheminement dans le système et nécessite le développement d'activités et de lieux d'appartenance.

La poursuite des études entraine généralement une dépendance économique plus ou moins grande envers les parents, le conjoint ou la société. Pour beaucoup d'étudiants, elle implique également l'éloignement du milieu familial et l'obligation de prendre en charge l'organisation de ses conditions de vie quotidiennes. Dans ce contexte, les collèges ont une responsabilité à assumer au chapitre des besoins essentiels, les conditions de subsistance influençant grandement la poursuite même des études.

Le statut de personne en formation comporte, en outre, un ensemble de défis et de tâches. Qu'il poursuivre «normalement» ses études ou qu'il s'incrive dans un processus de retour à celles-ci, l'étudiant doit évaluer ses capacités, définir ses valeurs et ses goûts, s'orienter vers une profession convenant à ses aspirations, acquérir les compétences pratiques et théoriques lui permettant de s'insérer ou de se réinsérer sur le marché du travail. Le jeune adulte vit une période importante quant à l'affirmation de sa personnalité et de son autonomie. La personne adulte qui retourne aux études, de jour ou de soir, doit souvent concilier son nouveau mode de vie et ses engagements antérieurs: famille, travail, obligations financières.

Pour franchir avec succès cette étape importante de son existence, l'étudiant a besoin de formation, d'écoute et de conseil... Ce support s'avère d'autant plus utile que le climat socio-économique (perspectives limitées du marché du travail, éclatement des valeurs, ruptures familiales...) engendre souvent l'incertitutde, l'isolement, la difficulté à se situer sur le plan existentiel, tous facteurs qui interfèrent avec la disponibilité de l'étudiant, sa motivation et sa capacité de s'investir efficacement dans ses études.

Ces besoins, déjà nombreux, sont amplifiés par le fait que la population collégiale connait une augmentation constante. La population se diversifie également. De plus en plus le collège accueille des individus dont l'âge, les antécédents, le statut socio-économique et les conditions de vie diffèrent. L'ouverture plus grande aux clientèles spéciales, tout comme l'arrivée au cégep de membres de communautés culturelles, rendent visible cette diversification. Mais le phénomène qui, par son ampleur, marque déjà et de plus en plus le développement des cégeps au cours des prochaines années sera celui du retour aux études, à temps plein ou à temps partiel. De cette nouvelle clientèle on peut déjà observer certaines caractéristiques: contraintes horaires plus exigeantes, programmation sur mesure, besoins particuliers au chapitre de l'information et des autres services de support. L'impact de la proportion croissante de ce type de clientèle affectera l'ensemble des conditions de fonctionnement des cégeps.

Il faut réviser nos perceptions de l'étudiant de cégep. De fait, le prototype du collégien, le jeune adulte de 17-19 ans dont les études constituent l'activité principale, ne correspond plus tout à fait à la réalité. Bon nombre d'étudiants travaillent à temps partiel. Ils sont de plus confrontés à une gamme variée de situations personnelles et familiales.

Cet état de fait génère des problèmes multiples et complexes dont la résolution conditionne la poursuite des études, le cheminement harmonieux de l'étudiant et l'atteinte de ses objectifs de formation.

Les responsabilités du cégep vis-à-vis l'étudiant

Les multiples aspects de la condition étudiante, décrits ci-dessus entrainent pour les collèges un ensemble de responsabilités généralement assumées par les services aux étudiants (S.A.E.) dans des proportions variables, selon le contexte local.

Les services d'affaires étudiantes, à travers la multiplicité de leurs programmes et activités, interviennent donc sur les conditions dans lesquelles l'étudiant et l'étudiante poursuivent leur démarche de formation, centrée sur la relation maitre-élève.

Le développement de l'étudiant passe nécessairement par cette relation privilégiée qui doit être appuyée par un certain nombre d'interventions de soutien ou d'activités complémentaires visant à la préparer, l'encadrer et la prolonger. Ces interventions ou activités s'avèrent souvent indispensables à la pleine réalisation de la mission d'un collège et à la satisfaction des besoins de formation des étudiants.

Si un collège ne peut prétendre répondre à l'ensemble des besoins des étudiants, il ne saurait certes se désintéresser de ceux qui sont inhérents à la condition de vie étudiante dont les multiples facettes renvoient à des champs d'intervention qui concernent: **l'intégration et le cheminement scolaire de l'étudiant, son développement personnel et social, les conditions physiques et matérielles de l'exercice individuel et collectif du «métier d'étudiant», les conditions psychologiques et sociales reliées à la poursuite même des études en milieu collégial.** Cela dit, l'univers économique, social et culturel de l'étudiant ne se réduit pas aux limites physiques et institutionnelles d'un collège et, partant, l'étudiant demeure citoyen à part entière de la collectivité dont il est issu et avec laquelle il continue d'entretenir des rapports de divers ordres. Il en va de même d'un collège qui s'enracine également dans un milieu dispensateur d'un grand nombre de services.

La contribution des services d'affaires étudiantes à la mission éducative du cégep, pour indirecte qu'elle puisse être, n'en demeure pas moins essentielle. Parce qu'un collège est un établissement destiné à dispenser une formation à ceux et celles qui le fréquentent, on convient facilement que les services pédagogiques répondent directement aux besoins de formation exprimés par les étudiants. L'enseignement fournit notamment la réponse à des besoins formels d'acquisition de connaissances et d'habiletés dont le diplôme vient sanctionner la maîtrise. Mais pour qu'un collège s'acquitte au mieux de cette responsabilité, il doit réunir les conditions favorables au développement des personnes et au maintien de l'équilibre dans les rapports humains au sein de l'établissement.

---

[1] Ce texte est un extrait du document **Pour le développement des Services d'affaires étudiantes dans les collèges**, Fédération des cégeps, avril 1986.

À cet égard, on peut se réjouir qu'un collège maintienne des services dont le mandat est de s'assurer du respect des droits et de la qualité des conditions de travail des membres du personnel; ces services témoignent alors de la considération qu'un collège accorde à la personne humaine en situation de travail. De la même façon, un collège doit continuer de se préoccuper des droits et de la qualité des conditions de travail de ceux et celles qui le fréquentent, jeunes hommes et jeunes femmes de 17, 18, 19 et 20 ans qui en sont à une époque charnière de leur existence et qu'on ne saurait réduire à leur «métier», celui d'étudiant, puisqu'il s'agit aussi de personnes humaines en situation d'apprentissage. Cette préoccupation à l'égard de l'étudiant n'est pas de l'ordre du superflu, de la suppléance; elle fait partie intégrante de la mission d'un collège.

Comment se vivent ces responsabilités des cégeps vis-à-vis des étudiants?

Je ne ferai pas l'analyse systématique des conditions de vie qui prévalent du côté des étudiants. Je vous livrerai sommairement le commentaire d'un collègue des S.A.E. Il établit un parallèle entre les conditions de «travail» d'un employé de collège versus celles d'un étudiant.

L'étudiant type, ayant 25 périodes de cours, a une semaine de travail d'environ 45 heures. Il n'a pas toujours droit à sa pause café, ni son heure de dîner, surtout pas à heure fixe. Dès que son «patron» s'aperçoit qu'il maîtrise des connaissances, il l'oblige à en assimiler des nouvelles. Il a six ou sept patrons, dans la majorité des cas, et ceux-ci ne se concertent pas pour établir dans le temps les points de travail...

Bien sûr il s'agit d'une caricature. Mais... Un cégep devrait s'occuper au moins autant des conditions de vie qui prévalent chez sa population étudiante que de celles de ses employés.

Qui doit s'occuper des services personnels aux étudiants?

D'abord il y a lieu d'indiquer la tendance actuelle des cégeps à ne pas recréer des services que la société offre par ailleurs. Nous y souscrivons en favorisant les ententes avec ces services extérieurs et en développant des interventions de type préventif. Encore que, dans la réalité, nous savons qu'en référant aux services extérieurs ceux-ci ne peuvent pas toujours répondre (les C.L.S.C. étant eux aussi congestionnés.)

La question d'une structure unique sur le modèle américain ne serait-elle pas préférable à ce que nous retrouvons au Québec? Sept collèges fonctionnent sur ce modèle, les autres non. La discussion est ouverte.

Communication de
Régis MALENFANT
Chef du Service des affaires étudiantes
Direction générale de l'enseignement collégial

Mesdames, Messieurs, Chers collègues,

Ma présence ici est un peu ambiguë. Il me faut dissiper cette ambiguïté. Je dois agir à titre de personne-ressource. Or, ma fonction de coordonnateur, à la Direction générale de l'enseignement collégial, du Service des affaires étudiantes pourrait vous amener à présumer que je suis la personne qui a des ressources. Pourtant, pour moi comme pour vous, celles-ci sont limitées. C'est pourquoi, comme vous tous, j'essaie de faire de mon mieux avec souvent le strict nécessaire quand ce n'est le minimum. Ce qui me rassure, c'est l'expérience qu'il m'a été donné d'acquérir dans le réseau où j'oeuvrais dans les services d'affaires étudiantes. Cette assurance prend une plus-value quand je considère votre compétence et votre dévouement visant à mieux garantir des services adéquats aux étudiants et étudiantes des établissements.

Ne voyez pas, dans mon intervention, une prise de position officielle de la Direction générale de l'enseignement collégial. Celle-ci a déjà fait connaître ses orientations en matière de services aux étudiants dans son document de 1985. Il faut bien l'avouer, on y a vu alors une prise de position minimaliste reflétant les contraintes de la conjoncture économique de l'État. Ces orientations ne sont pas coulées dans le béton. Les choses évoluent et ce qui importe aujourd'hui c'est de poursuivre et de mettre au point les réflexions amorcées hier à la lumière de la conjoncture d'aujourd'hui.

D'entrée de jeu, permettez-moi, en vertu de ce qu'on pourrait appeler le poids de la réalité, d'énumérer un certain nombre de faits qui constituent des tendances lourdes balisant toutes nos bonnes intentions.

— Les cégeps sont d'abord et avant tout des établissements d'enseignement qui entendent procurer une formation préuniversitaire ou professionnelle.

— Les personnes qui les fréquentent, pour la plupart, ont atteint l'âge de la majorité légale, i.e. 18 ans et plus. Ils assument de plus grandes responsabilités et ils ont des droits.

— Toutes les enquêtes et les divers sondages montrent que si les études constituent l'occupation principale des étudiants inscrits à temps complet, elles ne sont pas la seule occupation. En effet, environ 70 p. cent des étudiants travaillent en même temps qu'ils étudient et y consacrent environ 16 heures par semaine.

— De plus, à environ 40 p. cent, ils auront quitté le cégep avant d'avoir obtenu leur diplôme.

— Celles et ceux qui l'obtiennent, par ailleurs, requéreront en moyenne près d'une année de plus que la durée prévue officiellement.

— Le discours qu'on leur servira sur la formation fondamentale est centré sur l'académique: «Base to the basics» c'est-à-dire maîtrise de la langue, écrite ou parlée, maîtrise des mathématiques et des sciences. Cette maîtrise devra souvent avoir été amorcée dès le secondaire 3. Très tôt, les jeunes sont projetés dans un monde de compétition et d'exclusivisme.

— Le choc audiovisuel que prophétisaient les auteurs du rapport Parent a déferlé et les jeunes et moins jeunes sont les enfants de la télévision. Ils s'imprègnent des valeurs et des modèles qu'elle véhicule. Leur lecture du monde et de la place qu'ils y occupent vient plus souvent du petit écran que des livres et des notes de cours.

— Le seul fait de passer du secondaire au collégial constitue aussi une sorte de rupture et d'éclatement pour l'élève. Le milieu collégial est moins homogène que le milieu secondaire. L'élève doit vraiment se prendre en main.

J'en oublie volontairement. Cependant ces tendances constituent des dénominateurs communs connus par rapport aux nominateurs que sont les besoins de l'étudiant. Et c'est à ces besoins que les services d'affaires étudiantes veulent répondre. Pour solutionner une équation, je présume — et c'est ce qu'on m'a enseigné — qu'il faut tenir compte du dénominateur.

Les services plaident, avec raison, que les étudiants ne sont pas au cégep qu'en fonction des études seulement. S'il y a des fondements scolaires de la formation, les principaux fondements n'en demeurent pas moins dans la personne qui étudie. Négliger les problèmes humains se traduit en bout de course non seulement par une entrave à la poursuite et à la réussite des études, mais aussi par des citoyens moins équilibrés et moins utiles à la société. Il y a là manque à l'éthique et à l'équité.

Par ailleurs, le seul fait de concentrer, dans un même établissement, des jeunes dont la plupart se situent entre 17 et 21 ans ne génère-t-il pas à lui seul un certain nombre de problèmes qui requièrent des services spécifiques? Dans le monde de la santé on parle de maladies iatrogènes. N'en va-t-il pas de même dans le monde de l'éducation et des établissements d'enseignement? Le stress et la «mathophobie» n'en sont-ils pas des exemples?

Au premier rang des problèmes que sécrète le système scolaire lui-même, ne faut-il pas identifier d'abord ceux liés à l'orientation scolaire, aux choix de cours et à la préparation scolaire au secondaire. Il y a là, me semble-t-il, un premier versant de la courbe à laquelle on pourrait lier, comme deuxième versant, la préparation et l'insertion sur le marché du travail. Il y a une évidente nécessité d'orientation scolaire et professionnelle dans le cégep et celle-ci est liée à la mission même du cégep et à sa place dans le système scolaire. Pour l'élève, comme pour nous tous d'ailleurs, il est important de savoir qui il est, pourquoi il est au cégep et où il s'en va. Une telle préoccupation n'interpelle-t-elle pas l'ensemble des éducateurs de l'établissement?

Au second rang, les problèmes relatifs à l'état de santé physique et mentale des jeunes requièrent des services préventifs. Peu m'importe que ces services relèvent du cégep ou du C.L.S.C., ce qui m'apparaît absolument nécessaire c'est que ces services existent et qu'ils soient offerts sur place. Il y a là une clientèle cible qu'il faut informer, assister et, le cas échéant, orienter vers des services spécialisés. Il m'apparaît cependant que, dans bien des cas, les problèmes de ces ordres devraient être assumés par l'ensemble de la communauté du collège. C'est là un des rôles premiers dévolus aux services d'affaires étudiantes et sans doute le principal et celui qui constitue sa raison d'être.

Il est relativement facile de réunir ce que l'on peut fragmenter. C'est un peu ce qui se passe dans le cas des programmes et de l'enseignement. Il devient cependant extrêmement difficile de bien cerner ce qui est de l'ordre du vécu parce qu'il appartient à l'impondérable, donc à l'impesable.

N'allez pas croire que je cherche une échappatoire au constat de faiblesse des ressources consacrées à la vie étudiante. J'estime plutôt qu'en cette matière les personnes qui oeuvrent dans les services d'affaires étudiantes doivent servir de levier amenant la communauté étudiante à se prendre elle-même de plus en plus en main. N'est-ce pas là d'ailleurs la principale caractéristique d'un véritable esprit communautaire que celui où chaque personne se sente responsable non seulement d'elle-même mais aussi solidaire de toutes les autres.

C'est aussi mon avis que les services d'affaires étudiants ont à collaborer avec les autres agents de la formation dans le collège afin que ceux-ci exercent pleinement le rôle d'éducateur qui leur revient. Il ne faudrait pas que la césure entre les services aux étudiants et les autres services légitime en quelque sorte un état d'indifférence des autres services par rapport aux problèmes vécus par la communauté étudiante.

A cet égard, les recherches effectuées dans les établissements et le réseau, recherches pilotées par les services d'affaires étudiantes, semblent propres à démontrer que le vécu tout simple et le vécu scolaire de l'élève sont intimement liés. Ces recherches qui empruntent la forme de recherche-action, peuvent servir à améliorer la qualité de la vie étudiante et celle des services qui leur sont dévolus.

En guise de conclusion, je voudrais d'abord vous dire que je suis parfaitement conscient d'avoir négligé — par manque de temps bien entendu — un bon nombre d'aspects relatifs à la tâche qui incombe aux services d'affaires étudiantes. L'organisation des services d'affaires étudiantes reflète avant tout l'histoire, la tradition, les valeurs et la situation géographique de l'établissement dans lequel elle s'incarne. L'action des affaires étudiantes doit être complémentaire à celle des autres services et elle doit veiller primordialement à ce que tous les partenaires du collège assument leur pleine responsabilité. Par ailleurs, l'ouverture du cégep sur sa communauté implique non seulement qu'il lui transfert ses compétences propres, mais aussi qu'il emprunte aux divers services communautaires les ressources qui lui sont utiles. Comme le signale l'Association nationale des administrateurs d'affaires étudiantes des États-Unis dans un document publié à l'occasion du 50e anniversaire de la publication de *The Student Personnel Point of View*, «Les collèges et les universités doivent refléter les valeurs d'une société pluraliste, constituer un lieu où ces valeurs peuvent être mises à l'épreuve et chercher des solutions aux problèmes persistants. Le monde de l'enseignement supérieur devrait aussi prendre la tête des réactions aux dilemmes embarrassants auxquels la société fait face — excellence et accès, stabilité et changement, liberté et sens des responsabilités, intérêts individuels et bien commun.»

Merci de votre attention.

D. Le défi de la multiethnicité

PROBLÉMATIQUE

Le tissu social québécois se transforme d'année en année. Des changements démographiques importants sont constatés, surtout dans une région comme Montréal. L'insertion en nombre croissant d'immigrants est ou sera une réalité à laquelle devront faire face les cégeps — avec ce que cela implique de richesses culturelles mais aussi de tensions.

Quel sera le portrait de la population étudiante des cégeps dans quelques années? Les cégeps sont-ils prêts à accueillir de nouvelles clientèles et à répondre à leurs besoins? La situation que vivent certains cégeps va-t-elle se généraliser à l'avenir? Le cégep doit-il assimiler ou répondre de façon différenciée aux ethnies? Quels sont les problèmes et les solutions à anticiper?

Communication de
Peggy TCHORYK-PELLETIER
Professeure
Cégep de Saint-Laurent

RÉUSSITE SCOLAIRE ET MINORITÉS ETHNOCULTURELLES

Les cégeps d'expression française de la région montréalaise se caractérisent de plus en plus par la diversité ethnoculturelle de leur population étudiante. À l'aube des années quatre-vingt, alors que cette diversité était relativement peu perceptible, l'Association des collèges communautaires du Canada (A.C.C.C.), par son bureau du Québec, engageait une réflexion sur le pluriculturalisme et y conviait certains de ses membres. Cette démarche a donné lieu à une recherche subventionnée par le Secrétariat d'État (Canada), section Multiculturalisme (Simard, 1985), à un colloque sur l'éducation interculturelle dans le réseau collégial québécois et à la formation d'un comité composé de représentants de six collèges.

C'est ce comité qui est à l'origine de la recherche à laquelle nous travaillons depuis plus d'un an et demi, laquelle est subventionnée par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et sur les apprentissages (P.A.R.E.A.).

Notre étude porte sur les étudiants inscrits à l'enseignement régulier au cégep de Saint-Laurent durant l'année scolaire 1986-1987. Il s'agit d'une recherche exploratoire qui vise principalement à clarifier si les élèves membres des minorités culturelles et ethniques vivent des difficultés particulières au cégep.

Pour cerner la problématique, la recherche s'articule autour de trois volets principaux: la réussite scolaire analysée suivant le pays de naissance des élèves; les difficultés linguistiques mesurées, entre autres, par un test de français écrit et analysées en fonction de l'appartenance ethnoculturelle; les caractéristiques de l'intégration socio-culturelle.

Les quelques résultats dont je vais vous faire part aujourd'hui portent sur le premier volet de cette recherche, c'est-à-dire la réussite scolaire.

Les rares études qui abordent cette question au niveau collégial avancent, soit à titre d'hypothèse (Lamonde, 1984), soit à partir de données précises (St-Germain, 1983), que les allophones ont un plus faible taux de réussite que les francophones et les anglophones. Il est important de signaler que compte tenu des données actuellement disponibles pour le réseau, l'étude de Claude St-Germain, tout comme le rapport Chancy (1985) d'ailleurs, utilisent faute de mieux le critère de la langue maternelle même si ce dernier ne permet pas de bien circonscrire la réalité des communautés culturelles et ethniques. Or, ces statistiques administratives sur la langue ont en plus un grand inconvénient, celui de regrouper en une seule catégorie tous les élèves dont la langue maternelle est autre que le français ou l'anglais. Nous croyons faire un pas dans l'accroissement de nos connaissances sur le sujet en utilisant les informations sur le pays de naissance des élèves recueillies, à l'admission, par le cégep de Saint-Laurent. La généralisation des résultats est limitée par le fait que l'étude n'est réalisée que dans un seul collège. Néanmoins, ces résultats peuvent améliorer notre perception du phénomène et nous faire prendre conscience de sa complexité.

L'étude couvre l'ensemble des cours auxquels les étudiants de l'enseignement régulier étaient inscrits à la session d'automne 1986. Sur une population globale de 3551 élèves, 788 (soit 22,2 p. cent) étaient nés en dehors du Canada et provenaient de 56 pays différents. Cette grande diversité des pays d'origine ainsi que le nombre souvent très petit de représentants venant de plusieurs d'entre eux nous ont amenés à faire des regroupements afin de pouvoir procéder à un traitement statistique des données. C'est ainsi que, outre le Canada, six pays ou regroupements de pays ont été retenus pour fins de comparaison: Haïti, l'Amérique latine à l'exclusion d'Haïti, les pays d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient, les pays asiatiques à l'exclusion de ceux du Moyen-Orient, la France et les pays occidentaux autres que la France.

Pour commencer, nous allons nous pencher sur la façon dont se répartissent les élèves dans les différents programmes et familles de programmes, pour aborder ensuite certains aspects de la réussite scolaire proprement dite.

Répartition par programme

La première constatation qui se dégage du tableau 1, est que les élèves nés en dehors du Canada sont légèrement surreprésentés au secteur général. Ils se retrouvent plus particulièrement en sciences où leur forte concentration s'explique par le fait que 42 % des Asiatiques de l'Est (c'est-à-dire 85 des 204 élèves venant de cette région du monde), de même que le tiers (c'est-à-dire 53 élèves sur 164) des ressortissants d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient sont inscrits dans ce programme. On note également une sur-représentation en sciences administratives, laquelle provient essentiellement des élèves originaires d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient. Après les sciences, c'est dans ce programme que ces élèves se retrouvent en plus grand nombre puisque 37 d'entre eux y sont inscrits.

Du côté du secteur professionnel, en techniques infirmières, la sur-représentation des élèves nés en dehors du Canada provient principalement des étudiants originaires d'Haïti. Ces derniers comptent pour près de la moitié (25 sur 53) des immigrants inscrits dans cette technique biologique. Par contre, en techniques administratives, ce sont tous les groupes d'immigrants qui contribuent, pour une part variable selon les groupes, à la sur-représentation observée.

TABLEAU 1

Nombre et pourcentage d'élèves dans les différentes familles de programmes, par lieu de naissance (Canada, hors Canada) — cégep de Saint-Laurent — Automne 1986

		Lieu de naissance					
Familles de programmes	**Nombre d'élèves inscrits**	**Canada**		**Hors Canada**		**Indéterminé**	
		N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Sciences	538	327	*60.8*	207	*38.5*	4	*0.7*
Sc. administratives	335	245	*73.1*	89	*26.6*	1	*0.3*
Lettres	154	122	*79.2*	32	*20.8*		
Sc. humaines	739	598	*80.9*	136	*18.4*	5	*0.7*
Arts	229	221	*96.5*	8	*3.5*		
Hors DEC	3	3					
Total secteur général	1998	1516	*75.9*	472	*23.6*	10	*0.5*
Tech. infirmières[1]	165	112	*67.9*	53	*32.1*		
Tech. administratives	348	247	*71.0*	101	*29.0*		
Tech. physiques	725	575	*79.3*	139	*19.2*	11	*1.5*
Arts	131	113	*86.3*	18	*13.7*		
Tech. de loisirs[2]	184	179	*97.3*	5	*2.7*		
Total secteur prof.	1553	1226	*78.9*	316	*20.3*	11	*0.7*
Total	3551	2742	*77.2*	788	*22.2*	21	*0.6*

[1] Il s'agit du seul programme offert, au cégep de Saint-Laurent, en techniques biologiques.

[2] Seul programme offert en techniques humaines.

TABLEAU 2

Nombre et pourcentage d'élèves dans les programmes de techniques physiques, par lieu de naissance (Canada, hors Canada) — cégep de Saint-Laurent — Automne 1986

		Lieu de naissance					
Programmes	**Nombre d'élèves inscrits**	**Canada**		**Hors Canada**		**Indéterminé**	
		N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Électrotechnique	131	80	*61.1*	51	*38.9*		
Informatique	107	73	*68.2*	32	*29.9*	2	*1.9*
Génie mécanique	127	92	*72.4*	35	*27.6*		
Architecture	161	142	*88.2*	18	*11.2*	1	*0.6*
Assainissement	199	188	*94.5*	3	*1.5*	8	*4.0*
Total	725	575	*79.3*	139	*19.2*	11	*1.5*

On remarque aussi que les gens nés à l'étranger sont proportionnellement très peu nombreux dans certains programmes. C'est le cas de la famille des arts, tant au secteur général qu'au professionnel, et des techniques de loisirs.

Dans les techniques physiques, la situation est aussi très variable selon les programmes, comme on peut le voir à la lecture du tableau 2. Les techniques d'assainissement et d'hygiène industriels ainsi que l'architecture sont très peu choisies par les élèves nés à l'étranger. Par contre, en électrotechnique, leur concentration est proportionnellement aussi forte que dans le programme sciences. De plus, sur les 51 élèves qui y sont inscrits, plus de la moitié sont originaires de l'Est asiatique.

Bref, proportionnellement parlant, les ressortissants de l'Est asiatique sont surtout sur-représentés en sciences et en électrotechnique, ceux d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient le sont surtout en sciences et en sciences administratives. Les élèves originaires d'Haïti se répartissent dans plusieurs programmes dont celui des sciences humaines qui accueille plus du quart de cette clientèle (c'est-à-dire 53 des 196 inscrits). Les autres groupes ne présentent pas de profil particulier. Ils se répartissent à peu près également dans l'ensemble des programmes à l'exclusion de ceux qui attirent peu la clientèle née à l'étranger, c'est-à-dire les techniques d'assainissement et d'hygiène industriels, les techniques de loisirs, l'architecture et les arts.

La réussite scolaire

Le tableau 3 nous permet de constater que les élèves nés au Canada ont plus tendance à abandonner que ceux nés à l'étranger. Si les Canadiens de naissance avaient la même persévérance que les Néo-Canadiens, le nombre de leurs abandons serait réduit d'un cinquième, soit 340 cours. La tendance à moins abandonner chez les élèves nés en dehors du Canada se traduit à la fois par un taux d'échec et un taux de succès légèrement plus élevés pour ce groupe.

Ces données semblent infirmer les conclusions de recherches dont nous faisions état précédemment. Pour expliquer cette contradiction, quelques remarques s'imposent.

Rappelons que l'étude de St-Germain, tout comme le rapport Chancy, traitent de l'ensemble du réseau et retiennent la langue maternelle comme variable indépendante. Or, le critère de la langue sous-estime l'importance numérique des élèves des minorités ethnoculturelles en ne permettant pas de repérer, entre autres, les membres de la communauté juive dont une forte proportion a le français ou l'anglais comme langue maternelle, ceux de la communauté haïtienne qui déclarent le français sur les formulaires d'admission ainsi que, de façon générale, tous les francophones et les anglophones dont le Canada en général — et le Québec en particulier — est devenu la patrie d'adoption. Par contre, le critère du pays de naissance ne tient pas compte des étudiants nés au Canada de parents immigrants. En d'autres termes, aucun de ces deux indicateurs n'englobe la totalité des élèves des minorités ethnoculturelles et ne cerne exactement la même réalité. D'ailleurs, le concept même de groupe ethnoculturel n'est pas facile à définir comme en fait foi le nombre impressionnant d'écrits publiés sur le sujet depuis le début du siècle (Isajiw, 1980). Lorsque le chercheur ne procède pas à sa propre cueillette de données, il est limité, dans la définition opératoire des concepts, par la nature des données disponibles.

De plus, les deux études citées portent sur l'abandon des études collégiales et non pas sur l'abandon des cours. Il n'est pas impossible que les Canadiens de naissance aient une plus forte propension à abandonner des cours tout en étant comparativement plus nombreux à obtenir un diplôme d'études collégiales. Cette hypothèse qui ne peut être écartée tant qu'elle n'aura pas été infirmée, implique qu'une plus grande proportion des élèves de ce groupe prolongerait ses études collégiales d'une ou de plusieurs sessions.

La dernière explication possible, celle qui nous paraît la plus importante, a trait aux flux migratoires et à la composition ethnoculturelle des populations étudiées. Rappelons d'abord que notre étude explore des données récentes alors que les recherches citées s'appuient sur des données s'échelonnant de 1976 à 1982. Or, l'histoire de l'immigration au Québec depuis les 20 dernières années se caractérise par une diversification de plus en plus grande des pays sources d'immigration. C'est ainsi que l'importance relative des immigrants venant des pays d'Europe a considérablement diminué ces dernières années en faveur des Asiatiques, des Antillais et des Latino-américains. Il y a tout lieu de croire que l'augmentation de près de 30 % des allophones dans le réseau collégial entre 1982 et 1986 (Benjamin, 1988), soit due à cette immigration récente.

TABLEAU 3

Nombre et pourcentage de cours réussis, échoués et abandonnés selon le lieu de naissance (Canada, hors Canada) — Automne 1986 — Ensemble des cours

		Lieu de naissance		
Cours		**Canada**	**Hors Canada**	**Total**
Réussis	N	12 425	3 533	15 958
	%	*69,41*	*70,31*	
Échoués	N	3 797	1 116	4 913
	%	*21,21*	*22,21*	
Abandonnés	N	1 679	376	2 055
	%	*9,38*	*7,48*	
Total	N	17 901	5 025	22 926
	%	*100,0*	*100,0*	

$\chi^2 = 18{,}01^{***}$

Remarque : les astérisques qui figurent dans le présent tableau et dans les tableaux subséquents renvoient au degré de probabilité des résultats aléatoires liés aux statistiques. Plus la probabilité est faible, moins un résultat donné est susceptible d'être dû au hasard, c'est-à-dire qu'il est plus susceptible de traduire la situation réelle de la population étudiée. Plus précisément, les astérisques véhiculent la signification suivante :

* $p < 0{,}05$
** $p < 0{,}01$
*** $p < 0{,}001$

TABLEAU 4

Rapport entre le nombre de cours réussis, échoués et abandonnés et le lieu de naissance (pays ou regroupement de pays) — Automne 1986 — Ensemble des cours

			Lieu de naissance						
Cours		**Ensemble des cours (8)**	**AS (3)**	**FR (5)**	**CND (4)**	**ANMO (2)**	**OCC (7)**	**AL (1)**	**HA (6)**
Réussis	N	15 978	981	255	12 425	738	339	357	785
	%	*69,6*	*77,1*	*78,0*	*69,4*	*68,3*	*68,5*	*67,7*	*64,3*
Échoués	N	4 922	221	54	3 797	248	111	127	341
	%	*21,4*	*17,4*	*16,5*	*21,2*	*22,9*	*22,4*	*24,1*	*28,0*
Abandonnés	N	2 061	71	18	1 679	95	45	43	94
	%	*9,0*	*5,6*	*5,5*	*9,4*	*8,8*	*9,1*	*8,2*	*7,7*
Total	N	22 961	1 273	327	17 901	1 081	495	527	1 220
	%	*100,0*	*100,0*	*100,0*	*100,0*	*100,0*	*100,0*	*100,0*	*100,0*

$\chi^2 = 86{,}91^{***}$

(1) AL : pays d'Amérique latine (sauf Haïti)
(2) ANMO : pays d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient
(3) AS : pays asiatiques (sauf ceux du Moyen-Orient)
(4) CND : Canada
(5) FR : France
(6) HA : Haïti
(7) OCC : pays occidentaux (sauf la France)
(8) Cette colonne comprend, outre les cours qui apparaissent dans le tableau, 102 cours suivis par 16 élèves nés en Afrique sub-saharienne ainsi que 35 cours suivis par les 21 élèves dont le pays de naissance est indéterminé.

L'hypothèse à la base de nos travaux est que tous les groupes d'immigrants ne présentent pas le même profil de réussite scolaire. Les données sur lesquelles nous travaillons tendent à confirmer cette hypothèse comme nous allons le voir sous peu. Aussi, les conclusions tirées de données globales sur les allophones doivent être traitées avec prudence car les changements dans la composition ethnoculturelle de la clientèle cégépienne se répercutent nécessairement sur les taux de réussite globaux de cette clientèle.

L'examen de la réussite scolaire selon le pays ou la région de naissance révèle des écarts significatifs entre les divers groupes, comme on peut le constater à la lecture du tableau 4. En considérant l'ensemble des cours suivis par les différents groupes, on observe des taux de réussite s'échelonnant entre 64,3 % et 78 % et des taux d'échec de l'ordre de 16,5 % à 28 %. Les taux d'abandon varient plus faiblement, entre 5,5 % et 9,4 %.

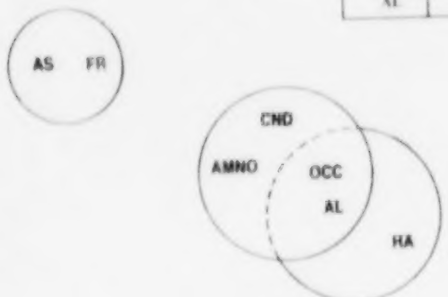
Les élèves venant de l'Est asiatique et de France ont les taux d'abandon et d'échec les plus faibles et, par conséquent, les taux de réussite les plus élevés. À l'autre extrême, les élèves nés en Haïti ont un taux d'abandon un peu plus bas que la moyenne, mais leur taux d'échec est particulièrement élevé. Les autres groupes se situent entre ces deux extrêmes.

Lorsqu'on applique des tests statistiques sur ces données pour comparer les divers groupes deux à deux, il est possible d'identifier de façon un peu plus précise ceux entre lesquels des différences significatives existent. Les résultats de ces comparaisons sont présentés dans le tableau 5 et peuvent être représentés sous forme de trois ensembles dont deux ont une zone l'intersection. Le premier ensemble est constitué des ressortissants asiatiques et français entre lesquels il n'y a aucun écart significatif. Dans la population étudiée, ces deux groupes réussissent mieux et abandonnent moins de cours que les élèves des autres groupes. Le deuxième ensemble regroupe les Canadiens de naissance et les ressortissants des pays suivants : Afrique du Nord et Moyen-Orient, pays occidentaux (sauf la France), Amérique latine (sauf Haïti). Les élèves originaires des deux derniers regroupements de pays font aussi partie du troisième ensemble avec les élèves nés en Haïti. Cependant, leur profil de réussite scolaire se rapproche davantage de celui des élèves originaires d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient que de celui des Haïtiens.

TABLEAU 5

Comparaison de la réussite scolaire entre les divers groupes — Automne 1986 — Ensemble des cours

AS	FR	CND	ANMO	OCC	AL	HA
AS		$\chi^2 = 37,2$ ***	$\chi^2 = 23,9$ ***	$\chi^2 = 15,1$ ***	$\chi^2 = 17,0$ ***	$\chi^2 = 49,5$ ***
	FR	$\chi^2 = 11,9$ **	$\chi^2 = 11,6$ **	$\chi^2 = 9,2$ *	$\chi^2 = 10,4$ **	$\chi^2 = 22,1$ ***
		CND				$\chi^2 = 31,7$ ***
			ANMO			$\chi^2 = 7,8$ *
				OCC		
					AL	



Permettez-moi, avant de terminer, d'ajouter quelques informations sur la réussite scolaire par discipline [1] chez les Asiatiques de l'Est et chez les Haïtiens, puisqu'il s'agit de deux minorités présentes dans plusieurs cégeps de la région montréalaise.

Avant de commencer, il est utile de signaler que des sept disciplines ou regroupements de disciplines analysés, il n'y a qu'en français où les écarts dans le nombre de cours réussis, échoués et abandonnés par les différents groupes sont trop faibles pour être statistiquement significatifs.

Ceci étant dit, les Asiatiques de l'Est ont toujours une réussite supérieure à la moyenne sauf en français évidemment, mais aussi en philosophie et dans les techniques physiques et biologiques où ils se situent dans la moyenne. Ce groupe a peu tendance à abandonner sauf en français et en philosophie où, de toute façon, son taux d'abandon est comparable à la moyenne des autres groupes.

Les ressortissants d'Haïti ont toujours une réussite inférieure à la moyenne sauf en français et en éducation physique où ils se classent parmi les groupes dont la réussite est moyenne. Leur taux de succès est particulièrement bas en mathématiques et en sciences où ils réussissent respectivement 45 % et 47 % de leurs cours. De plus, c'est dans les techniques physiques et biologiques qu'ils s'écartent le plus du taux moyen de succès. Sur 10 cours auxquels ils sont inscrits, ils en réussissent 6, alors que les autres élèves en réussissent 8. Bref, les difficultés scolaires que vivent les élèves haïtiens aux niveaux primaire et secondaire (C.E.C.M., 1978; Barbier, Olivier et Pierre-Jacques, 1984) semblent se perpétuer, d'une certaine façon, au niveau collégial.

Conclusion

Les résultats de recherche dont nous venons de vous faire part indiquent que tous les groupes d'immigrants n'ont pas le même profil de réussite scolaire. En regroupant dans une seule catégorie tous les allophones, les statistiques administratives ne tiennent compte ni de la grande diversité des groupes linguistiques présents dans les cégeps, ni des variations, dans le temps, de l'importance relative de chacun de ces groupes dans la clientèle allophone globale. Aussi, les études de la réussite scolaire effectuées à partir de ces statistiques ont-elles une valeur limitée.

De plus, ces études reposent sur un postulat implicite qui doit être remis en question. En traitant tous les allophones ensemble, on postule qu'il y aurait une différence dans la réussite scolaire entre les élèves suivant que leur langue maternelle est, ou n'est pas, la même que la langue d'enseignement. Mettre ainsi l'accent sur la langue, même involontairement, occulte l'importance de la culture et du contexte socio-économique dans lequel les élèves ont été socialisés.

Références

Barbier, A., Olivier, E. et Pierre-Jacques, C. (1984). «Convergence et ruptures dans les systèmes d'éducation: le cas de l'échec scolaire des Haïtiens au Québec» dans **Anthropologie et société,** vol 8, no 2, pp. 49-64.

Benjamin, C. (1988). «Bien voir et voir loin» dans CSN-FNEEQ-FEESP, **Les cégeps ont-ils un avenir?,** Montréal, Boréal, pp. 21-28.

C.E.C.M. (1978). **Rapport de la sous-commission retard scolaire,** Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal.

Chancy, (Rapport du comité sous la présidence de) (1985). **L'école québécoise et les communautés culturelles,** Québec, Ministère de l'éducation.

Isajiw, W.W. (1980). «Definitions of Ethnicity» dans J.E. Goldstein et R. Bienvenue (edit). **Ethnicity and Ethnic Relations in Canada,** Toronto, Butterworths, pp. 1-11.

Lamonde, J. (1984). **La réussite scolaire au collégial,** Bulletin statistique, vol. 9, no 7, Québec, Ministère de l'éducation, D.G.E.C.

Simard, P.-Y. (1985). **Les cégeps et les communautés culturelles, État de la question,** Bureau des études canadiennes, Association des collèges communautaires du Canada.

St-Germain, C. (1983). **La progression des élèves au secondaire et au collégial selon la langue maternelle, Évolution de 1976 à 1982,** Québec, Ministère de l'éducation, coll. «Études et analyses».

---

[1] Dans cette partie de nos travaux, nous retenons un certain nombre de disciplines et effectuons des regroupements dans quelques autres cas. Les disciplines retenues sont: philosophie, français, éducation physique et mathématiques. Quant aux regroupements, ils sont au nombre de trois: 1) sciences (biologie, chimie, physique), 2) sciences humaines et sciences administratives, 3) techniques physiques et biologiques. Ces regroupements sont nécessaires pour permettre un traitement statistique des données.

Communication de
Ronald SPIVOCK
Directeur des Ressources auxiliaires à l'apprentissage
Collège Dawson [1]

LE DÉFI DE LA MULTIETHNICITÉ

Au collège de Saint-Laurent, 30 p. cent des étudiants sont nés hors du Canada. Ceux qui ont appris dans les journaux l'existence de certains problèmes à la Commission des écoles catholiques de Montréal (C.E.C.M.) pourront constater que ces tensions-là vont se produire au cégep. Et d'ici quelques années, 51 p. cent des étudiants à la C.E.C.M. seront nés hors du Canada ou viendront de familles d'immigration récente.

Le comité organisateur du colloque a pensé qu'il était temps que les cégeps se penchent sur ces problèmes.

Plusieurs questions se posent. Cette situation va-t-elle s'étendre à tout le Québec? Que faire avec tous ces étudiants? Les assimiler ou répondre de façon différenciée à chacune des ethnies (comme dans le cas des cours d'arabe qu'on a donnés dans certaines commissions scolaires)? Les cégeps ne seront pas étrangers à ces débats. Nous devrions résoudre nos problèmes avant qu'ils n'en deviennent de vrais.

Je viens du collège Dawson, où l'on a vécu ces problèmes à différents degrés. Là où nous avons fait face aux pires problèmes, c'est sur le plan de l'enseignement de la langue, même dans le cas des étudiants qui sont nés au Canada mais dont les parents ne parlent ni français ni anglais. Ces étudiants affirment parler français et anglais quand ils se présentent, mais ce n'est pas le cas. Ils parlent le français de la rue et souvent leur anglais laisse à désirer. Ils ne maitrisent aucune langue.

(Intervention de la salle) Au cégep du Vieux Montréal, 20 p. cent de notre population étudiante est composée d'ethnies étrangères de première génération. Le pourcentage a déjà été plus élevé, mais il s'est produit une migration: les étudiants se sont répartis entre les collèges. Les étrangers se concentrent d'abord dans le centre-ville de la métropole et se disséminent avec le temps.

(R.S.) Nous avons remarqué que ce phénomène accompagne chacune des vagues d'immigration. On peut d'ailleurs prévoir quand ces gens vont arriver au niveau collégial. C'est peut-être pourquoi les statistiques vont changer d'année en année, mais avec la baisse de natalité, l'effet de chaque vague d'immigration sera d'autant plus évident dans la société québécoise.

(Salle) Au cégep du Vieux Montréal, nous n'avons pas jusqu'à présent bâti de programme structuré à l'endroit des différentes ethnies. Nous avions plusieurs Haïtiens, Vietnamiens et Sud-américains. Mais les ethnies de race blanche sont plus difficilement repérables. Or, il était très difficile d'établir des statistiques puisqu'on ne peut légalement, lors de la demande d'admission, poser des questions directes à ce sujet. Mais on commence à s'intéresser de façon particulière à ces problèmes. Le collège a imaginé des cours de français.

(R.S.) Est-ce vraiment perçu d'abord comme un problème de langue?

(Salle) À son arrivée au collégial, on ne connait pas le problème de l'élève, qu'il s'agisse d'écriture, de compréhension. Le premier département sensibilisé, c'est le département de français à cause de l'examen obligatoire de français. Depuis un an, tous ces élèves sont rencontrés par le département, passent un test, sont classés en deux cours selon la nature de leurs problèmes.

Dans certains groupes, les «minorités» sont majoritaires. Dans certains cours, on trouve plus de Noirs que de Blancs, ce qui crée certains problèmes de fonctionnement. Les professeurs nous demandent quels outils nous allons leur donner pour les soutenir. Les options envisageables? Certains professeurs ont suivi un cours sur le système de valeur de certaines ethnies.

Paradoxalement, il y a moins de conflit avec les nouveaux arrivants qu'avec les gens de deuxième génération.

Le phénomène est récent. On n'a pas actuellement de programme d'intervention organisé qui viendrait agir sur la distance culturelle, sur l'éducation interculturelle. On attend beaucoup de l'étude de Mme Peggy Tchoryk-Pelletier, au cégep de Saint-Laurent, qui pourrait nous aider. On sait qu'il faut agir sur l'éducation interculturelle, qu'il faut agir en concertation. C'est dans la classe que ça se passe mais les autres professionnels doivent aussi être sensibilisés.

(R.S.) Faut-il embaucher des spécialistes? Notre personnel a-t-il le temps et l'expérience pour composer, seul, avec ce phénomène?

(Salle) Nous n'en sommes qu'au premier niveau. Transiger avec un groupe d'Haïtiens est bien différent que de le faire avec un groupe de Vietnamiens: il faut, dans un premier temps, apprendre les valeurs de base de ces groupes. Or, ce n'est même pas fait.

(Salle) Il y a un travail à faire auprès des Québécois mais également auprès des minorités. Ce n'est pas à sens unique. Une manière de le faire est le parrainage et le coaching d'étudiants nés au Canada et hors Canada. En somme, une éducation interculturelle.

(Salle) Les minorités se regroupent entre elles, entre Haïtiens, Vietnamiens. Ces groupes semblent fermés et très peu réceptifs.

(Salle) J'essaie, moi, de me rapprocher des autres groupes, sans m'imposer, ce qui n'est pas facile. Je laisse toujours entendre que j'aurais le goût qu'ils viennent avec nous, mais que s'ils ne veulent pas, il n'y a pas de problème.

(R.S.) Il faut répondre de manière différenciée. Tout dépend des circonstances. Il est sûr que certains comportements sont acceptables alors que d'autres ne le sont pas.

(Salle) Ce qui est très dérangeant à Montréal — et nous sommes à même de le constater — c'est la radicalisation des groupes. Certains n'hésitent pas à utiliser des moyens «délinquants» pour faire valoir ce qu'ils croient être leurs droits. C'est assez inquiétant. Certains leaders noirs nous disent qu'ils ont perdu le contrôle de leurs troupes. Ce qu'ils craignent, c'est que les groupes ne s'arment et ne s'installent dans une sorte de guérilla.

(Salle) Il n'est déjà pas facile de transiger avec des gens qui ont la même culture que nous. S'agissant d'une autre culture, les échanges ne sont pas toujours de tout repos.

(Salle) Il faut qu'ils apprennent, dans l'optique d'un futur job, à donner des services ou être dans les normes et la culture ambiantes.

---

[1] M. Spivock, en tant que membre du Comité d'organisation du colloque, a accepté de remplacer à la dernière minute le conférencier prévu dans cet atelier.

(Salle) Pour donner un exemple des différences culturelle j'ai travaillé en psychiatrie et on ne voit pas le malade mental de la même façon en Haïti qu'à Montréal.

(Salle) Autre exemple: je me souviens d'un étudiant à qui je n'avais pas donné l'horaire, parce qu'il était en retard, tel que l'exige le règlement du collège. Il est resté deux heures devant moi, sans bouger, dans l'espoir que je perde patience et que je cède. Certains essaient d'obtenir des avantages ou des concessions par des moyens détournés.

(R.S.) Au collège Dawson, nous n'avons pas de vaste programme. Nous faisons un test de classement et nous avons des cours qui tentent de répondre aux besoins. Nous avons bien un centre multiethnique sur un de nos campus, mais rien de structuré. Au fond, l'approche du collège, même si on ne le dit pas, c'est l'assimilation.

Nous avons constaté que des étudiants d'une ethnie se regroupaient sur un campus et les étudiants d'une autre se regroupaient sur l'autre. Dans certains cas, presque tous les étudiants venaient de l'extérieur. Le campus était homogène...

À la lecture des statistiques, je constate que ces étudiants sont tous — ou presque — nés au Canada. Ils parlent une autre langue à la maison. Ils ne vivent pas dans un milieu qui favorise un développement linguistique normal dans notre société.

(Salle) Ce n'est pas qu'un problème de langue. C'est un problème d'expression. Les étudiants issus des minorités ethniques sont-ils vraiment pires que les autres?

(R.S.) La question des niveaux de langue est très complexe. Il y a 20 ou 30 ans, on n'avait pas le même taux de scolarisation. Seule une minorité privilégiée poursuivait ses études. Quand on parle de dépérissement, j'ai une ou deux questions à poser. Aux États-Unis, aux tests appelés S.A.T., il ne semble pas y avoir beaucoup de changement depuis 20 ans dans les résultats en mathématique et en habileté verbale.

Nos étudiants venant de familles où l'on ne parle pas anglais ont davantage de problèmes de développement linguistique que les autres.

(Salle) Est-ce que ces gens-là auraient besoin d'autres cours de français?

(Salle) Au cégep du Vieux Montréal, le test montrait que certains élèves étaient incapables de parler français alors que d'autres étaient incapables d'écrire une phrase en français.

Dans le cas des Haïtiens, il ne s'agit pas d'un problème de langue, mais d'un problème de comportement. Certains deviennent menaçants, au point d'écrire des lettres de menaces à des professeurs. Certains de ces professeurs commencent à craindre une agression physique. Certains reçoivent des téléphones anonymes. Il s'agit d'un problème social, plus que d'un problème collégial.

(Salle) Ce qui ressort de tout cela, c'est qu'en définissant des objectifs plus clairement, on pourrait peut-être atténuer les problèmes.

(Salle) Au cégep de Bois-de-Boulogne, il n'y a pas autant de problèmes. Peut-être le milieu social est-il différent? Pourtant, un élève sur trois fait partie des minorités et la situation au secondaire semblait complexe. Mais le collège n'a pas autant de problèmes. Nous avons organisé un colloque sur la multiethnicité et des ateliers pour que les professeurs puissent discuter de tout cela. Car, malgré tout, le personnel, composé de Québécois francophones, n'est pas apte à faire face à ce phénomène.

Il faut distinguer la question de la langue et la question culturelle. On peut faire passer des tests, organiser des cours d'appoint. Il n'en demeure pas moins que la délinquance relève davantage d'éléments culturels. Ce n'est pas un manque d'expression, c'est un manque de lieu d'expression, de lieux où les gens puissent dire ce qu'ils sont, de part et d'autre.

(Salle) Pour éviter que ces problèmes ne s'aggravent, il faut sensibiliser le personnel. Car même si l'on se dit ouvert, dans notre langage on laisse passer des indices d'un manque de compréhension. Certains d'entre vous ont laissé entendre que nous sommes en société québécoise et ils doivent apprendre à agir selon nos valeurs...

Peut-être. Sauf que la société évolue: nous sommes, aujourd'hui, autres qu'il y a 20 ans. Et les principaux apports viennent précisément de ces différentes communautés.

E. Les parents ont-ils peur du cégep?

PROBLÉMATIQUE

Le cégep est une institution scolaire sur laquelle les parents sentent qu'ils ont peu de contrôle. Voudraient-ils intervenir qu'il n'en maîtrisent pas les moyens. De plus, si l'école primaire ou secondaire était ordinairement dans le quartier d'habitation, ce n'est plus le cas du cégep qui est parfois très éloigné du domicile familial. Enfin, l'étudiant de cégep est à un âge où il file entre les doigts des parents. La diversité des réactions face au cégep, de la part des parents, est donc compréhensible.

Les parents ont-ils peur de l'institution «cégep»? Les parents ont-ils leur rôle à jouer au cégep? La nomination de quatre parents au Conseil d'administration d'un cégep, aux termes de la Loi des collèges, est-elle une bonne mesure?

Communication de
Claude PLOUFFE
Président
Fédération des associations de parents des cégeps du Québec inc.

Durant les 20 ans des cégeps, permettez-moi de vous souligner que les associations de parents, par leur fédération, ne sont pas restées muettes. En avril 1973, quatre associations de parents des cégeps de Rimouski, de François-Xavier Garneau, de Limoilou et du Vieux Montréal jetaient les bases de la Fédération des associations de parents du Québec. Elle en compte présentement 22.

Les membres bénévoles de notre fédération n'ont pas chômé depuis ses débuts.

1978- Elle donne ses avis sur les attentes des parents en regard du milieu collégial.

1979- Elle organise deux jours pour étudier le livre blanc.
Elle donne ses avis sur les collèges du Québec — Nouvelle étape.
Elle présente un mémoire à la Commission parlementaire de l'éducation sur le projet de la loi 24.
Elle présente un mémoire à la Commission parlementaire de l'éducation sur le projet de la loi 25.
Elle présente un plan de travail pour donner suite au projet du Gouvernement à l'endroit des collèges.

1980- Elle donne ses avis concernant le projet de règlement des études collégiales.
Elle donne ses avis sur les orientations des affaires étudiantes dans les collèges.
Elle organise un colloque sur les valeurs en éducation.

1981- Elle donne ses avis sur la politique de l'enseignement du français au collégial.
Elle organise un colloque d'orientation de ses associations et de sa fédération.

1982- Elle produit un rapport d'analyse, par région, du sondage de la Fédération sur le projet de règlement des études collégiales et des conditions de vie étudiante dans les collèges.
Elle organise un colloque: le parent: un acteur dynamique ou un acteur apathique.

1983- Elle organise une première session de formation ayant pour thème: «Vers une meilleure connaissance du cégep».

1984- Elle présente un plan d'étude cadre des cours obliga-
1985 toires de français au collégial.

1984- Elle donne ses avis sur le projet de règlement du Régime pédagogique au collégial.
Elle organise une deuxième session de formation: «Vers une meilleure connaissance du cégep».
Elle présente un document sur la formation en travail de bureau.
Elle fait valoir l'importance de la présence des parents au conseil d'administration des collèges.
Elle donne son avis concernant le cégep de demain: «Pouvoirs et responsabilités du cégep».

1985- Elle organise une troisième session de formation: «Vers une meilleure connaissance du cégep».
Elle donne son avis sur le projet de réforme du programme en sciences humaines.

1986- Elle se penche sur la politique des apprentissages.

1987- Elle organise une quatrième session de formation.

1988- Elle présente ses recommandations sur les prêts et bourses.
La Fédération analyse, se questionne sur les échecs et abandons, fait connaître ses inquiétudes tant au point de vue vie étudiante que pédagogique et prône un comité de concertation sur l'arrimage secondaire/collégial.

Les parents ont leur rôle au cégep

- Rôle de droit naturel qui permet de répondre aux désirs des parents qui souhaitent continuer leur oeuvre d'éducateur;
- rôle d'informateur: s'informer pour mieux informer;
- rôle de participation dans les débats qui se font en éducation afin de recommander des solutions aux divers problèmes qui touchent leurs jeunes dans le milieu collégial;
- droit de s'assurer que la qualité de vie permette une formation optimale;
- rôle de support;
- rôle nécessaire auprès des dirigeants et dirigeantes des collèges: la population parentale veut être active.

Même si d'aucuns contestent ce rôle, il ne faut pas oublier qu'il existe une obligation morale que personne ne peut leur enlever. Les parents se doivent d'être un soutien pour leurs jeunes, de leur offrir leur compétence acquise et leurs expériences de vie. Ils veulent collaborer, chercher des solutions et aussi vivre des expériences enrichissantes. Une bonne information permet une juste publicité. Les parents n'entendent souvent parler des collèges qu'au moment de crises, de grèves, de contestations que vivent les collèges. Et ce qui se fait d'intéressant et d'excellent dans nos cégeps, il faut le publiciser à la grandeur de la province. Cette instance consultative que sont les associations des parents offre la possibilité de donner aux dirigeants et dirigeantes les avis, recommandations et souhaits d'une partie active de la population qui poursuit les mêmes objectifs: le mieux-être de nos jeunes, une formation intégrale solide et une excellente formation de base.

Face à tous ces gestes posés et à ceux à venir, les parents ont-ils un sentiment d'inquiétude face au cégep? La peur peut exister quand on fait face à l'inconnu. D'où l'importance de favoriser la participation des parents par une association afin de les mieux informer, de répondre à leurs interrogations...

- nos jeunes ne sont pas aidés, insuffisamment encadrés...
- nos jeunes sont mal orientés...
- il y a de nombreux abandons...
- ils ne savent à qui s'adresser dans des moments de difficultés...
- des professeurs manquent trop souvent...
- c'est un milieu impersonnalisé...
- les professeurs ne sont pas supervisés... évalués...
- les absences ne sont pas contrôlées...
- les jeunes ne sont pas suffisamment informés... etc...

On invoque l'autonomie, la responsabilité et la liberté de choix des jeunes. Ce ne sont pas tous les jeunes qui ont acquis la maturité nécessaire, les apprentissages et les méthodes de travail qui assurent un bon départ et la réussite.

De plus en plus encadrés au secondaire, ils ne sont pas tous prêts à affronter les responsabilités que comporte le milieu collégial. Il leur faut un coup de pouce. Le passage du secondaire au collégial est un choc pour beaucoup de ces jeunes. Il faut se pencher sur cette période de transition et leur accorder un support adéquat particulièrement au premier trimestre de la première année.

Les parents au conseil d'administration d'un cégep?

«Le ministère de l'Éducation est d'avis que les parents ont un rôle important à jouer dans l'éducation et qu'à ce titre ils doivent être des partenaires dans le développement des collèges. La composition des conseils d'administration des collèges et les nombreuses mesures qu'a prises le Ministère pour soutenir la mise en place de mécanismes propres à assurer la représentativité des parents témoignent de l'importance que nous leur accordons dans le développement et l'évolution des cégeps.» (Yves Bérubé, ministre, juin 1984)

«Je veux appuyer auprès de vous, Monsieur le Ministre, ces requêtes qui vous sont parvenues en provenance de parents engagés dans l'action éducative des cégeps, voire dans l'administration de ces établissements. Je pense que les parents, en raison de leur intérêt immédiat et de la connaissance qu'ils ont des personnes qui forment les clientèles des cégeps, sont appelés naturellement à jouer un rôle important dans la vie et le développement de ces établissements.» (M. Claude Ryan, député, au ministre Yves Bérubé, juin 1984)

«Je suis vivement intéressé à ce que la participation des parents à la direction des cégeps continue pour répondre au besoin réel des élèves de ces établissements.» (M. Claude Ryan à la Fédération, juillet 1984)

«Les parents sont une composante du milieu. Ils sont près des jeunes qui fréquentent les collèges et ils s'intéressent d'abord à la qualité des services qui leur sont offerts. Les parents sont préoccupés par des dimensions particulières tels les politiques d'accueil, la présence des professeurs au cours, l'encadrement pédagogique et la vie étudiante.» (M. Yves Bérubé, ministre, juin 1985)

«J'espère que vous allez continuer votre excellent travail, je vous encourage fortement et je suis bien content de la préoccupation que vous avez au plan pédagogique également. C'est pour cela que les parents sont invités à s'intéresser au travail des collèges. C'est pour les épauler dans le travail de formation qu'ils font auprès de leurs enfants. Soyez assurés que tout ce qu'on peut faire pour vous témoigner de notre intérêt, nous allons le faire avec plaisir et je pense que ce serait une bonne chose qu'on se retrouve pour assurer le suivi de certains dossiers.» (M. Claude Ryan, ministre, mars 1988)

À notre avis, il est important que la représentativité des parents admissibles au conseil d'administration demeure et soit sans lien avec le milieu (sans conflit d'intérêts).

La Fédération demeure un instrument collectif de concertation qui mérite d'être entendu. Ses membres comptent parmi les plus intéressés au bon fonctionnement des collèges et à la qualité des services qui y sont offerts. Notre collaboration est offerte à tous les organismes qui travaillent au palier collégial. L'engagement doit être collectif et concerté quand il s'agit de l'avenir de nos jeunes. Soyons complices du même objectif.

Même si certains parents sentent (hélas) être libérés d'un fardeau qu'ils ont porté jusqu'à la fin... du secondaire, d'autres ont un intérêt grandissant à vouloir s'engager positivement dans les structures collégiales. La force des partenaires du milieu collégial sera notre volonté collective basée sur la confiance mutuelle, le dialogue permanent et la concertation à tous les niveaux. Engagés, les parents ont un rôle important de collaboration à jouer par leur association, et la présence des parents au conseil d'administration doit être vraiment représentative et de qualité.

Je tiens à remercier les organisateurs de ce colloque d'avoir offert à la Fédération des associations de parents du Québec de se faire entendre.

Cette concertation doit se poursuivre et s'intensifier réciproquement.

Puisse ce colloque unifier les forces de tous et de chacun pour l'avenir de nos jeunes Québécois et Québécoises.

Communication de
André MATTE
Directeur général de la Direction de l'administration
Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science

Introduction

• Le titre de l'atelier

Ce qui m'a d'abord frappé, c'est le titre de l'atelier lui-même: «Les parents ont-ils PEUR du cégep?»

Aucun des 35 titres des cinq thèmes d'ateliers ne reflète un état aussi primaire... Est-il vrai que les parents n'ont pas encore dépassé cet état de choc qui empêche d'agir, qui neutralise le mouvement... La majorité des titres d'ateliers renvoient vers des perspectives; leurs problématiques mêmes ne sont point marquées par des sentiments premiers, instinctifs...

• Le thème de l'atelier

Ce qui m'a ensuite surpris, c'est le THÈME sous lequel le présent atelier est situé, à savoir: «L'étudiant au pluriel».

À première vue, l'atelier sur la place des parents dans cette jeune institution qu'est le cégep aurait pu être situé sous le thème «Des solitudes à marier». En effet, l'atelier «Définir ensemble de nouveaux modèles de gestion» recouvre la réalité des parents, si tant est que nous voulons leur reconnaitre une place réelle dans la participation à la vie du cégep. Cet atelier, par ailleurs, ouvre vers des perspectives intéressantes par son titre même.

• Le mot clé de la question qui s'adresse à nous

PEUR! Le Petit Robert définit la PEUR comme un «phénomène psychologique à caractère affectif marqué, qui accompagne la prise de conscience d'un danger réel ou imaginé, d'une menace». Il définit aussi la PEUR dans un sens plus faible comme une «appréhension, un souci, un désir d'éviter une chose considérée comme désagréable».

Problématique

Dans les faits, le cégep est une institution scolaire sur laquelle les parents sentent qu'ils ont peu de contrôle. Voudraient-ils intervenir qu'ils n'en maîtrisent pas les moyens.

— Les parents ne connaissent pas l'établissement physique.

Vingt ans, c'est encore jeune!

Nous aussi, parents d'étudiants fréquentant le cégep, somme encore jeunes! La plupart d'entre nous n'avons pas fréquenté cet établissement. Nous n'avons pas connu de l'intérieur son animation, sa vie. Nous n'avons pu mesurer de l'intérieur sa dimension physique, culturelle, sociale, éducative. Avant même que notre enfant fréquente le cégep, cette bâtisse physique nous était souvent méconnue. Pour la plupart d'entre nous, le cégep est éloigné de notre quartier.

— Les parents saisissent difficilement la réalité du cégep par leur enfant.

D'une part, l'élève ne fréquente le cégep que quelques années, et durant un nombre de jours moindre qu'au primaire et au secondaire. Contrairement au primaire et au secondaire, il est plus difficile pour les parents de suivre le cheminement académique de leur enfant au cégep: il n'y a plus de réunions avec les enseignants pour recevoir leurs commentaires sur notre enfant; il n'y a plus cinq bulletins transmis directement aux parents; l'encadrement des élèves est différent pour ne pas dire inexistant; l'enfant est ou devient majeur et les parents sont souvent pris au dépourvu avec cette réalité nouvelle; les parents ne peuvent plus tellement aider leurs enfants dans leurs travaux scolaires et, ce faisant, mieux comprendre les spécificités de l'institution collégiale.

— Les parents méconnaissent les principaux services du collège.

La Loi des collèges est peu ou pas connue, contrairement à la Loi de l'Instruction publique (L.I.P.) dont on a débattu depuis plusieurs années: projet de loi 40, projet de loi 3, projet de loi 107. Cette L.I.P. fait une place aux parents: comité d'école; comité des parents; conseil des commissaires. Cette L.I.P. identifie les sujets sur lesquels les parents doivent être consultés...

Qui sait que la Loi des collèges n'a que 34 articles comparativement à plusieurs centaines dans la L.I.P. actuelle? Qui est en mesure de décrire les pouvoirs corporatifs des cégeps? Qui peut fournir la composition du conseil d'administration et comment sont désignés ses membres? Les parents sont-ils représentés au conseil d'administration? Quel est le rôle des parents au conseil d'administration? Quel est le rôle et la place de l'Association de parents? Ce regroupement de parents est-il reconnu par la Loi? Quel est la composition d'un conseil d'administration d'une telle association? Qui connait comment sont organisés les principaux services du collège? La direction générale; le secrétariat général; les services pédagogiques; les services aux élèves; les services administratifs, le service du personnel; les départements; etc.

— Les parents ne paient pas de taxes scolaires au niveau collégial.

Bien que minime, la contribution financière des parents par la taxe scolaire pour les commissions scolaires ne peut faire autrement que de les toucher. Quand tu paies, tu y regardes de plus près.

— Les parents ont-ils un rôle à jouer au cégep? Pour répondre à cette question, il faut connaitre au moins les données suivantes:

Les pouvoirs corporatifs du cégep se résument ainsi: article 6 de la Loi des collèges.

Un collège peut exercer tous les pouvoirs d'une corporation ainsi que les pouvoirs spéciaux conférés par la Loi:

- * dispenser les **programmes** pour lesquels il a reçu l'autorisation du ministre;
- * gérer les **ressources financières** qui lui sont consenties par le ministre;
- * gérer les **ressources matérielles:** acquérir, construire, agrandir, etc., avec l'autorisation du Gouvernement;
- * gérer les **ressources humaines.**

Le conseil d'administration du collège est composé de 20 membres

6	personnes choisies parmi des secteurs socio-économiques (commissions scolaires, universités, industries, commerces, groupements sociaux)
3	enseignants désignés en scrutin secret
2	élèves dont au moins 1 adulte
1	professionnel non enseignant
1	membre du personnel de soutien
4	parents d'étudiants

17 plus — le directeur général
— le directeur des services pédagogiques
— les responsables des services aux élèves

— Quant aux parents, aucune obligation ne leur est faite de se regrouper en association.

À titre d'exemple, les objets sur lesquels l'Association de parents des étudiants du cégep de Sainte-Foy a été constituée sont les suivants:

* regrouper les parents des étudiants du cégep de Sainte-Foy en association de parents afin de permettre une action concertée;

* créer une entité consultative au niveau collégial, afin d'assurer une qualité de vie et de formation optimale;

* prendre toute mesure nécessaire à la défense de ses membres.

De telles associations existent dans des collèges du Québec. Ces associations sont pour la plupart regroupées au sein de la Fédération des associations de parents des cégeps du Québec Inc.

Conclusion

— La nomination des quatre parents au conseil d'administration du cégep est-elle une bonne mesure?

— Les parents ont-ils un rôle à jouer au cégep?

— Quel est ce rôle? Quel doit être ce rôle?

— Comment s'articule-t-il avec le rôle des autres intervenants?

Communication de
Laurent LAPLANTE
Journaliste
Radio-Canada à Québec

LES PARENTS ONT-ILS PEUR DU CÉGEP?

Je vous donnerai deux sons de cloche. Celui d'un parent d'abord: mes deux garçons ont étudié au cégep de Sainte-Foy. Tous les deux ont survécu. Nous aussi. Celui d'un observateur, ensuite, à qui des parents parlent du cégep, des félicitations qu'ils ont parfois le goût de lui adresser et, de temps à autre, des insécurités qu'ils ressentent.

Je suis tenté de mettre également dans le collimateur des commentaires qui nous viennent de toutes sortes de groupes de pression — je pense à Ghislain Dufour du Conseil du patronat, qui s'est formé une opinion du cégep et qui l'exprime un peu partout. C'est un peu tout cela que je mettrais sur la table. Je vais être aussi bref que possible de manière à ce que l'on engage rapidement le dialogue.

«Les parents ont-ils peur du cégep?» J'ai de la difficulté à répondre de façon monolithique. La réponse appelle des nuances. Il me semble, d'une part, que les parents ont de moins en moins peur du cégep, devenu avec sa vingtaine d'années une réalité plus familière. D'autre part, on s'approche rapidement de la première génération d'ex-cégépiens, parents de cégépiens. Une génération de parents qui a connu le cégep de l'intérieur.

Ma génération ne l'a pas connu. On était au cours classique si l'on était des garçons. On était ailleurs si l'on était d'un autre sexe. La génération qui monte, elle, a grandi dans les cégeps: il s'agit pour eux d'une réalité moins déroutante. Je dirais cependant qu'en ayant moins peur du cégep, les parents commencent à être plus exigeants. De l'avoir connu de l'intérieur les incite peut-être à dire: j'aimerais voir prolonger ce que j'ai connu de bien mais corriger ce que j'ai connu de moins bien.

Ils sont davantage au courant de ce qu'est le cégep, de l'intérieur, alors que les parents d'une autre génération, même quand ils essayaient de gérer un cégep, ne savaient pas exactement quelle était la vie d'étudiant au ras du sol.

Quand je dis qu'il n'y a pas moyen de répondre globalement — oui ils ont peur, non ils n'ont pas peur — c'est pour toutes sortes de raisons. Premièrement, j'ai l'impression que dans l'opinion publique, chaque cégep en recouvre plusieurs. Il y a le cégep «sciences pures, sciences de la santé, sciences dures» — plus exigeant — et le cégep sciences humaines, qui serait moins lourd, plus mou, où il y aurait plus de loisirs, plus de bonnes et de mauvaises fréquentations.

Beaucoup de parents sont rassurés quand leur progéniture se dirige en science. Les autres se résignent. On a beau leur dire ce peut être le prochain Mozart, ils aimeraient mieux que ce soit le prochain Einstein. S'il y a un joueur de guitare à travers cela c'est encore plus inquiétant. «On respecte ton idée, mais si ton idée pouvait être plus scientifique, ça sécuriserait papa et maman».

Les parents ont beaucoup de difficulté à endosser les orientations du cégep. On parle de formation fondamentale. Mais cette dernière affole. On aimerait que le contenu immédiatement utilisable soit plus développé. On aimerait qu'il soit adapté à la réalité de 1988. «La philosophie, est-ce vraiment indispensable?», demandent les parents. D'accord avec les grands principes, les parents n'en exercent pas moins, dans le concret, une pression vers la spécialisation la plus rapide possible.

Une transition difficile

Chez les parents, je crois distinguer une grande ambivalence. Nous sommes contents que cette période de l'existence de nos jeunes arrive enfin. Ce sont des quasi-adultes. On ne sait trop si l'on a besoin d'une association de parents au cégep puisque les «enfants» sont en instance de majorité, s'ils n'y sont déjà rendus. Psychologiquement, sinon chronologiquement, ils s'estiment adultes, achèvent de couper le cordon ombilical, veulent davantage de regroupement avec leurs pairs. Et ça nous fait plaisir de les voir rendus là.

En même temps, pointe une relative inquiétude: «va-t-il — va-t-elle passer à travers?» Les parents n'ignorent pas les statistiques: la moitié vont décrocher en cours de route. On les voit embarquer dans ce labyrinthe qu'on n'a pas connu encore tout à fait. On ne sait dans quel état ils vont être dans un an ou deux. C'est la traversée d'une zone d'inquiétude pour bien des parents.

Si l'on sort de la ville et qu'on va en milieu rural, on constate une plus grande insécurité. À la polyvalente du village où j'habite, il y a tout juste un étudiant sur quatre ou un sur cinq qui essaie le cégep. Le milieu ne s'y prête pas. Là, c'est encore vrai qu'à 16 ans les bras d'un petit gars sont utiles. Nul besoin de lui trouver un emploi: il y en a un sur la ferme. Et puis le cégep n'est pas gratuit. Partir de Sainte-Croix et installer un enfant au cégep de Lévis-Lauzon ou au cégep Limoilou implique des frais importants pour des milieux qui n'ont pas de ressources, qui sont davantage taxables et imposables indirectement par l'éducation. En outre, il s'agit souvent de milieux plus conservateurs où le cordon ombilical dure parfois plus longtemps.

Cette difficulté de transition est moins perceptible en ville parce que la maison familiale y est souvent un toit d'hôtel où les enfants reviennent généralement autour d'une certaine heure. La famille de ville est devenue une institution à géométrie variable. On y trouve des enfants à «élastique» qui y vivent, du lundi au vendredi avec maman. Le vendredi soir, papa tire l'élastique, les enfants partent avec lui. Il les amène au McDonald en fin de semaine parce qu'il ne sait pas faire la cuisine. Le lundi matin, il les retourne à maman avec un paquet de linge sale parce qu'il n'a pas de laveuse. En ville donc, on voit venir plus vite la séparation d'avec les enfants et le passage des jeunes à un statut et à une parfaite liberté.

Ils ont peur, ils n'ont pas peur? Tout dépend de l'orientation, du milieu familial, d'une foule de variables culturelles et économiques.

Une perspective à court terme

S'ajoute l'insécurité des parents face à l'existence. Nous pensons que les jeunes sont en neuvaine continuelle pour prier contre le nucléaire. S'il est vrai que le nucléaire fait partie du décor, il ne les touche pas si vitalement que ça tout le temps. Ils peuvent aller faire de la planche à voile sans trop s'inquiéter du nucléaire pendant une journée ou deux. Il ne faut pas transposer nos grandes inquiétudes métaphysiques sur la jeune génération. En ce sens-là, nous sommes plus conscients de ce que l'existence leur réserve, nous sommes davantage inquiets. Nous ne voulons pas peser sur leurs décisions mais mon Dieu que nous aimerions qu'ils optent pour des secteurs rentables.

Nous nous faisons souvent, comme parents, une description à très court terme de ce que la vie exige. Je me souviens de la première génération de filles qu'on a envoyées dans ce qui promettait d'être la science de l'avenir: l'informatique. Il s'agissait d'apprendre à perforer les cartes I.B.M. Avec cela votre avenir était assuré. Vous alliez être l'aile marchante de la technologie occidentale. Trois ans après on n'avait plus besoin de perforer des cartes et cinq ans après, la petite souris se promène sur son écran: tous ceux et celles qui ont investi des années à apprendre le Fortran, le Cobol et le Basic sont-ils encore à la fine pointe de l'aile marchante de la technologie occidentale? Ce genre de savoir est très vite périmé.

Pendant ce temps, apprendre la logique des sciences aurait été plus rentable à long terme. Les parents ont poussé dans une direction et, trois ou cinq ans après, c'est la tragédie. On s'aperçoit que le savoir très «pointu», très sectoriel qu'on désirait pour nos enfants est complètement périmé. Bien des parents aimeraient remonter le cours du temps et faire en sorte que la formation donnée à leurs enfants ne soit pas immédiatement fonctionnelle, mais beaucoup plus rentable à long terme.

Une partie de l'affolement — admettons-le comme parents — vient de nous, pas nécessairement de l'institution ou des enseignants. Valorise-t-on davantage aux yeux de nos enfants le cours de philosophie, de français ou d'activité physique que le cours de science immédiatement applicable? On devra admettre comme parents qu'on est plus rassurés quand ça va de ce côté-là.

Une pédagogie plus avancée

Je termine sur un ou deux atouts que le cégep possède à mes yeux et dont il ne prend pas suffisamment conscience.

Le cégep a encore des complexes. Il y en a qu'il devrait perdre. J'ai été chargé de cours une bonne vingtaine d'années dans plusieurs institutions publiques, soit l'Université du Québec à Montréal, l'Université Laval ou ailleurs, et ce dans différents départements. Quand je compare l'enseignement qui s'y donne avec l'enseignement qui se dispense au collégial, une chose me frappe: les qualifications du personnel enseignant.

La différence n'est pas bien grande. Le professeur de cégep est bardé de diplômes lui aussi. Sur le plan du savoir, il y a au cégep un réservoir de compétences comparable à ce que bien des universités peuvent présenter. Il y a bien, dans certains secteurs, de légères différences dans la moyenne de qualification. Mais le cégep n'a surtout pas de complexes à avoir face à quelque institution que ce soit, qu'il s'agisse du collégial privé ou de l'université.

En revanche, l'investissement des enseignants dans la pédagogie, l'intérêt pour les publics, est beaucoup plus avancé que ce qui se pratique à l'université où la pédagogie est la quatrième variable de l'évaluation d'un professeur. Vous comptez ses articles dans les revues savantes, vous calculez sa recherche, sa contribution à la collectivité et, s'il reste du temps, vous regardez s'il enseigne comme du monde. L'enseignement à l'université, c'est un acte public commis en privé. Plus un professeur est bon, à l'université, et moins il a d'auditoire. Il enseigne au troisième cycle. La base de sociologie n'est pas donnée par Fernand Dumont et celle de science politique par Léon Dion. Les moins expérimentés ont des auditoires de 200 et 300 étudiants.

Ce que le personnel collégial donne est incomparable. À égalité de compétence dans bien des cas, ce qui est investi dans le personnel enseignant auprès des jeunes est fabuleux.

Et n'est pas suffisamment connu.

F. Les attentes des employeurs

PROBLÉMATIQUE

Il n'est pas sûr que les employeurs connaissent très bien ce qu'est un cégep ou ce qu'ils doivent en attendre. Il semble que leur message soit le suivant: ou bien «Soyez les plus compétents, faites le mieux possible, on s'arrangera avec la formation reçue par les étudiants quand ils seront sur le terrain...» ou bien «Faites en sorte qu'ils soient fonctionnels dès leur entrée dans l'entreprise!»

Est-ce que les finissants des cégeps répondent adéquatement aux exigences des employeurs? Les attentes se situent-elles exclusivement au chapitre de la formation technique? Quelles collaborations les industries sont-elles prêtes à apporter? Jusqu'où faut-il tenir compte des besoins de l'industrie dans la formation donnée au cégep?

Communication de
Ghislain BOUCHARD
Vice-président
Québec-Téléphone

Jusqu'où faut-il tenir compte des besoins de l'industrie dans la formation donnée au cégep? Pour répondre à cette question difficile mais non moins stimulante, j'entends me référer principalement à l'expérience quotidienne de Québec-Téléphone dans un monde en mutation rapide.

Si j'ai choisi ce modèle que je connais bien, c'est en raison de son intérêt, et peut-être aussi de son aptitude à susciter face à l'avenir un questionnement qui me paraît très proche de celui qui anime actuellement le milieu des cégeps dans sa recherche de cohérence et d'efficacité. À mon avis, ce cheminement que nous pouvons faire en commun n'est rien d'autre que l'exploration et l'aménagement patient et prudent d'un avenir hautement imprévisible.

Je me propose, dans un premier temps, de dire un mot du changement dans l'entreprise en liaison avec l'évolution des connaissances et des attitudes qu'on souhaite retrouver chez ceux et celles qui y travaillent. Dans un deuxième temps, je m'attarderai à décrire le profil des candidats que nous voulons recruter et les apports de formation collégiale les plus appropriés à la polyvalence des tâches et des défis qu'ils auront à relever dans l'industrie. Puis, j'évoquerai en conclusion le genre de collaboration qu'il importe d'établir entre l'entreprise et le milieu collégial pour préparer la relève la plus apte à servir les vrais besoins de la société.

Le premier point de mon exposé s'articule autour de l'interrogation suivante: Comment s'orientent le savoir et le savoir-faire dans une industrie largement ouverte à l'innovation?

Comme vous le savez sans doute, l'évolution du marché du travail et du développement des compétences dans le monde de l'informatique et des télécommunications est très étroitement liée à l'investissement, aux nouvelles technologies ainsi qu'à l'apparition graduelle de la concurrence. Aux habiletés générales de la conduite des affaires, il nous faut désormais allier la capacité permanente d'assimiler et de transmettre des innovations innombrables au rythme de leur sortie des laboratoires, de leur apparition sur le marché.

L'évolution scientifique est telle que le bagage de connaissances reçu par un étudiant en électrotechnique ou en informatique est déjà dépassé lorsque celui-ci termine ses études. La pression du changement est si forte qu'en l'espace de 15 ans, une bonne moitié des diplômés travaillent dans des domaines tout à fait différents du leur.

Imaginez alors l'ampleur de la désuétude des tâches dans une industrie comme la nôtre où les outils et les systèmes changent tous les cinq ans alors que la somme des connaissances, quant à elle, double tous les dix ans.

Dans un environnement technique qui fait largement appel à la mécanisation, la notion d'expérience est aussi bouleversée. En effet, plusieurs des nôtres ont acquis leur expérience en faisant des calculs et en les vérifiant dans la pratique. Or, l'ordinateur permet les vérifications plus rapidement qu'en situation concrète et l'échelle du temps s'en trouve radicalement changée, pour ne pas dire bousculée.

Nous vivons à l'âge des simulations, de la modélisation, aussi nous livrons-nous à plus d'analyses mathématiques qu'autrefois. Notre cadre de travail se révèle, par conséquent, de plus en plus abstrait.

À titre d'exemple, l'entretien d'un central téléphonique ne requiert plus de la part d'un technicien une opération aussi précise que le diagnostic d'un problème de fonctionnement. La technologie numérique réserve maintenant ce rôle à l'ordinateur central. C'est le système lui-même qui indique à l'opérateur l'endroit précis où se trouve la panne ainsi que la pièce ou le circuit imprimé à remplacer.

La question principale n'est pas de savoir comment faire, mais plutôt comment aborder un problème. L'important n'est plus la tâche matérielle à accomplir puisque les machines nous soulagent abondamment des actes fastidieux et de bas rendement, nous permettant d'utiliser plus abondamment notre matière grise.

Ce qui domine désormais, c'est la relation à gérer, le consensus à obtenir, la méthode de résolution des problèmes à définir et faire partager. Conséquemment, nous disposons de plus de temps pour la création, pour surveiller les occasions d'affaires, nous ajuster à la demande de la clientèle et effectuer une lecture plus juste des facteurs d'environnement.

Manifestement, on ne sent plus les choses de la même façon et nos structures organisationnelles en sont visiblement transformées. On voit se développer en forme de réseaux plutôt qu'en forme de pyramides, de nouvelles façons d'enclencher un processus dynamique, un véritable intérêt pour le travail, et, au bout du compte, la recherche collective d'une qualité sans faille, vraiment digne de l'appréciation du public.

Tout ceci m'amène à dire que Québec-Téléphone valorisera de plus en plus la polyvalence et la mobilité professionnelle de qui saura travailler en équipe, animer des groupes, faire face à des situations nouvelles avec un sens certain de l'autonomie personnelle et la passion permanente de la création et de l'interaction.

J'en arrive donc à la deuxième partie de mon exposé: quel bagage déterminant faut-il assurer aux cégépiens qui frapperont bientôt à nos portes pour postuler des emplois valorisants?

À en croire le plus récent rapport du Conseil du patronat du Québec quant aux attentes des employeurs en matière de formation, données compilées en mars dernier, la qualité des diplômés de niveau collégial serait jugée insatisfaisante par 56 p. cent des répondants. Le commentaire le plus souvent émis a trait à l'adaptation insuffisante des personnes à des situations nouvelles.

Les principales valeurs non satisfaites sur lesquelles s'appuient ce diagnostic plutôt sombre tiennent à quatre ou cinq éléments: l'exigence d'une solide base conceptuelle, l'habileté à s'exprimer clairement, oralement et par écrit, le goût de toujours apprendre et la capacité de penser de façon critique. C'est donc dire que la formation de base est jugée insuffisante.

Pour atténuer la rigueur de ces critiques, que je crois en partie fondées, il m'apparait opportun de proposer une solution globale, celle qui consiste à remettre au programme l'acquisition d'aptitudes fondamentales. Je ne vois pas d'autre moyen d'entretenir chez les étudiants la rigueur du raisonnement, le sens de l'initiative et une solide culture générale qui permette à chacun et chacune d'établir des liens de compréhension indispensables.

Dans cet esprit, je ne peux qu'applaudir à l'initiative des autorités de l'Université de Montréal qui ont affiché ces jours derniers la ferme intention de réorganiser les programmes de manière à permettre à tout le monde sur le campus de suivre des cours complémentaires hors spécialité. Il y a là l'amorce d'une évolution fort heureuse.

C'est en centrant de nouveau l'effort pédagogique dans le sens d'une solide formation générale qu'on pourra le mieux entretenir chez les jeunes une bonne adaptation au changement, la capacité d'acquérir sans cesse de nouvelles connaissances et une saine distance critique face aux différents messages que colporte la société.

Sans doute y a-t-il dans les perspectives qu'ouvrent les nouveaux moyens d'information et de diffusion télématique un potentiel intéressant pour l'acquisition et même la production du savoir. Mais ces langages ne peuvent livrer leurs promesses que si chacun dispose d'une capacité de discernement suffisante pour faire un tri judicieux dans l'avalanche de signes, d'informations et de déformations qui sollicitent son attention, faute de quoi ce déferlement médiatique risque d'étouffer jusqu'au désir même de comprendre.

Tout compte fait, l'augmentation substantielle du nombre de spécialistes dans les technologies de pointe n'aura qu'une portée limitée tant que le niveau moyen de l'éducation restera ce qu'il est aujourd'hui (à supposer qu'il ne baisse pas).

L'avenir nous dira si l'intensité avec laquelle on finance la formation de pointe dans certains secteurs assez restreints de l'économie en oubliant de mettre le virage technologique au service de la société dans son ensemble nous aura si bien servis. En marge de la pensée dominante qui s'affiche actuellement, il y a lieu à mon sens de se demander si la promotion de l'excellence dans quelques disciplines de choix peut rester digne d'une société aussi riche et avancée que la nôtre, si elle conduit une multitude à l'assistance sociale par le sous-développement de l'éducation générale. Le fossé qui s'élargit entre ceux qui détiennent le savoir de pointe et ceux qui suivent le courant traditionnel procure matière à un urgent débat de société.

Je me permets cependant d'être optimiste, en raison de l'émergence de plusieurs valeurs nouvelles (environnement, qualité de vie, équilibre social et justice) qui s'imposent comme façon de vivre plutôt que comme mesure d'apaisement. Une telle recherche d'équilibre annonce, il faut l'espérer, des moeurs et des choix de société davantage qualitatifs que les simples valeurs comptables et quantitatives qui nous ont servi à mesurer jusque-là le niveau et la qualité de notre évolution.

De toute évidence, le taylorisme qui a régné jusqu'à présent sur l'industrie a aussi imprégné de façon tenace le fonctionnement de nos collèges. Au point que ces derniers ont fort à faire pour se démarquer des modèles du début de l'ère industrielle.

Le rajeunissement de nos cégeps exigera sans aucun doute un effort patient et concerté aux fins de surmonter le fractionnement des systèmes et du savoir en même temps que la recherche d'une plus grande accessibilité de langage et une mobilisation efficace autour de projets communs.

En guise de conclusion, quel rôle de soutien l'entreprise peut-elle aspirer jouer dans ce renouveau de la formation collégiale?

À ce sujet, je suis porté à dire que les attentes de chaque employeur envers les diplômés des cégeps ne doivent jamais donner lieu à des commandes impératives aux autorités du monde de l'éducation. Car avant d'afficher des besoins de main-d'oeuvre, il faut se donner la peine de valider fréquemment ses prévisions, en quantité comme en qualité, puis de transmettre fidèlement l'état de ces mises à jour à ceux et celles qui ont justement pour mission d'orienter la démarche des jeunes vers les nouvelles possibilités du marché.

L'exercice, rendu des plus difficile et complexe par la volatilité des conditions économiques et le remplacement rapide des technologies, appelle de notre part autant de prudence que d'humilité. Aussi m'apparait-il important de souligner que les attentes de l'employeur doivent être raisonnablement proportionnelles à ses obligations.

En fin de compte, c'est à la société que nous avons tous des comptes à rendre. Et l'avenir que nous préparons à la relève étudiante n'est pas un monde programmable, dans la mesure où il se fait respectueux du cheminement des personnes et de leur liberté fondamentale. Outiller les jeunes pour qu'ils soient performants dans nos usines et dans nos bureaux est une chose, mais les armer à être responsables d'eux-mêmes et des autres pour toute une vie est une mission beaucoup plus large que le cégep peut à juste titre revendiquer.

Comme dirigeant d'entreprise, je pourrais me croire autorisé à imputer à des carences de formation les pertes de productivité que nous attribuons chez nos employés à la grande pauvreté de leur expression écrite ou, dans certains cas, à leur ignorance des principaux rouages économiques.

Il n'est pas de notre mandat, je pense, d'inculquer à nos jeunes recrues le savoir de base sur la façon de parler en public, de composer des présentations efficaces, de rédiger des rapports qui se tiennent. Voilà pourtant une suppléance que nous sommes contraints d'assurer en contexte de travail et qui se reflète dans la grille de nos cours. N'aurions-nous pas pourtant mille bonnes raisons de concentrer nos efforts de formation dans les volets proprement technologiques de notre mission?

S'il y a des lacunes à corriger, ce n'est pas au seul bénéfice des entreprises qu'il faut appliquer le coup de barre et enrichir au besoin certains programmes de formation générale. Il faut avoir en tête le souci d'armer pour la vie une personne qui devra rivaliser avec les meilleurs pour assurer sa place au soleil. L'esprit de compétition, qu'on a pris soin d'atténuer jadis en milieu scolaire, fait toujours partie de la vraie vie et c'est dans la concurrence loyale qu'on donne d'instinct le meilleur de soi-même. Enfin, c'est à ce prix que nous réussirons collectivement à accroître notre compétence sur les grands marchés internationaux.

Il faut souhaiter, je pense, que nos efforts communs permettent au plus grand nombre de réaliser des percées inédites et audacieuses dans tous les domaines du savoir. Mais il m'apparaît plus important encore de donner à chacun une connaissance approfondie de tous les actes qui font d'un citoyen à la fois un consommateur avisé, un administrateur éclairé de ses propres intérêts et un partenaire compétent et digne de confiance dans l'établissement d'un monde vraiment meilleur.

Communication de
Jacques GARON
Directeur de la recherche
Conseil du patronat du Québec

Introduction

Il me fait grand plaisir de vous adresser la parole à l'occasion de cet important colloque organisé par la Fédération des cégeps qui commémore aussi le 20e anniversaire de la création des cégeps au Québec. Je tiens à remercier les organisateurs pour leur aimable invitation à partager avec vous les réflexions de ce colloque. Je suis heureux de les partager non seulement en tant que citoyen, mais également en tant que représentant du milieu des affaires pour qui la formation prend de plus en plus d'importance.

Par ailleurs, je tiens à vous féliciter pour le thème de votre colloque: «Les cégeps et vous: partenaires pour l'avenir!», qui est non seulement un thème d'actualité mais aussi une excellente occasion d'échanger des vues sur l'orientation que pourrait prendre la formation dispensée dans les collèges.

Je vous livrerai quelques points tout à fait personnels car je n'ai ni la prétention ni la compétence de vous faire une synthèse des points de vue de l'ensemble des entreprises québécoises sur cette importante et complexe question.

Réaction des entreprises au sondage effectué par le Conseil du patronat du Québec

Au mois de mars dernier, 85 p. cent des membres du Conseil du patronat du Québec (C.P.Q.) qui ont répondu au sondage portant sur la question «Vos attentes sont-elles satisfaites à l'égard du réseau scolaire?» se sont dits satisfaits de la quantité de diplômés que leur offre l'université et 58 p. cent se sont dits satisfaits de leur qualité.

Au niveau collégial, 74 p. cent ont dit que leurs attentes étaient satisfaites quant à la quantité requise de diplômés, mais seulement 44 p. cent se sont dits satisfaits de leur qualité.

Enfin, au niveau secondaire, 85 p. cent ont dit que leurs attentes étaient satisfaites quant à la quantité requise de diplômés, mais seulement 26 p. cent se sont dits satisfaits de leur qualité.

Un commentaire général revient chez ceux qui en ont émis: c'est la formation de base qui puisse permettre l'adaptation de nos diplômés à différentes situations qui fait le plus défaut.

Qu'est-ce que la formation de base?

M. Claude Ryan disait récemment que la responsabilité première des cégeps «est de donner aux étudiants la formation fondamentale». Il ajoutait que les collèges doivent «développer chez leurs étudiants la capacité d'analyse et de synthèse, et leur apprendre à écrire et à s'exprimer avec clarté, cohérence, correction et logique».

M. Ryan avait sans doute pris connaissance du Rapport 1986-1987 du Conseil des collèges qui signalait que «les étudiants manquent de notions fondamentales et de capacités d'analyse et qu'ils ne connaissent pas leur langue maternelle...»

Cette réflexion fondamentale sur la formation n'est pas nouvelle, mais de l'extérieur il paraît curieux qu'on en soit là après 20 ans. Par ailleurs, toujours selon le rapport du Conseil des collèges, on est encore très loin d'un consensus touchant la formation fondamentale.

Alors, au risque de paraître simpliste, en omettant de parler de formation fondamentale dans le sens de la culture et de l'étendue des savoirs et des techniques, des attitudes et des aptitudes ou de la formation professionnelle continue, permettez-moi de vous dire que lorsque 56 p. cent de nos membres émettent des réserves quant à la qualité des diplômés cégépiens, ils disent essentiellement qu'ils ne savent pas bien écrire, ni s'exprimer correctement, ni compter.

Ça c'est la formation de base réduite à sa plus simple expression, j'en conviens, mais très pragmatique, que les gens d'affaires identifient comme essentielle.

Les entreprises exigent-elles trop?

On a souvent accusé l'école de former des étudiants qui ne savent ni lire, ni écrire, ni raisonner convenablement. On l'a accusée d'être trop permissive et de trop mettre l'accent sur des valeurs de «réalisation de soi» au détriment de matières plus scientifiques et de la discipline. On l'a accusée de préparer une main-d'oeuvre qui ne correspondait pas toujours aux besoins du marché du travail et de refuser souvent de réorienter ses programmes vers des spécialités modernes en fonction des débouchés futurs sur ce même marché. On a en somme rendu l'école responsable de la plupart des faiblesses de notre société au chapitre de l'intégration de ses membres à la modernité technologique et économique.

Ces critiques, qui comportent certes leur part de vérité, ne peuvent cependant servir telles quelles de base de réflexion sur les moyens à mettre en oeuvre pour améliorer la formation de base. D'une part, elles sont trop radicales et, d'autre part, elles simplifient trop les problèmes.

Par ailleurs, l'école n'est pas seule responsable des reproches qu'on lui adresse lorsque l'on constate l'augmentation du nombre d'étudiants dans les collèges en 20 ans, l'évolution rapide des connaissances et des techniques et son implication sur les programmes et pour les formateurs, les coupures budgétaires, l'évolution tout aussi rapide du marché du travail, et même le faible appui des milieux d'affaires quant à l'identification de leurs besoins face à l'école.

Ceci dit, les entreprises exigent-elles trop?

Il est impossible de dissocier l'éducation, l'économie et la réalité sociale. Parmi les grandes tendances qui caractérisent le monde contemporain et qui marqueront nécessairement le nôtre, s'impose, au premier chef, le passage d'une économie basée principalement sur les ressources à une économie axée sur les connaissances et l'information.

Dans une économie de l'information, un nombre de plus en plus grand de citoyens sont appelés à gagner leur vie grâce à un salaire lié à la création, au traitement et à la distribution de l'information. Cette économie axée sur les connaissances et l'information touche déjà, d'une façon plus ou moins importante, tous les secteurs de l'industrie et de l'économie québécoises. Qu'on pense au nombre considérable de personnes dont les emplois relèvent soit de l'information, soit de la transmission du savoir, soit du secteur des services tributaires de l'information. Qu'on pense au nombre de postes administratifs ouverts dans les services de santé, au nombre d'employés de la fonction publique, au nombre de tâches reliées à l'information dans les entreprises et dans le domaine de la publicité en particulier, dans les activités financières, l'imprimerie, etc.

Qu'on évalue les conséquences de cette transformation sur l'ensemble de notre système d'enseignement alors que de ne pas savoir écrire sans faire de fautes d'orthographe et l'ignorance du langage informatique seront bientôt une forme d'analphabétisme, alors que la productivité du savoir est en voie de devenir la clé de toute productivité, de la supériorité dans la concurrence, en un mot de la réussite économique.

La qualité de la formation collégiale se jugera souvent à la capacité du jeune diplômé de remplir des fonctions de communicateur. Par conséquent, les entreprises sont en droit d'exiger un minimum de connaissances dans le domaine de la communication écrite et verbale.

Des programmes et des formateurs à la mesure des exigences du marché du travail de l'an 2000

Ceci dit, d'ici l'an 2000, nous savons que notre société connaîtra de nombreux changements tant sur le plan démographique qu'économique au fur et à mesure qu'elle s'engage dans l'ère de l'information. La main-d'oeuvre devra être plus polyvalente, plus instruite et plus ouverte au langage de l'informatique. Ce sont ces facteurs qui influeront sur le type de ressources humaines que produiront les collèges et les universités.

Je reviens donc au deuxième aspect de la formation de base, celle qui donne à l'étudiant les moyens d'aiguiser les facultés d'analyse et de synthèse. Plusieurs questions reviennent à l'esprit lorsque l'on songe à la main-d'oeuvre de l'avenir, questions qui avaient été, en partie, formulées lors du colloque national sur l'enseignement postsecondaire tenu à Saskatoon en octobre 1987. En voici quelques-unes:

— Ceux et celles qui termineront leurs études collégiales auront nettement besoin de connaissances et d'aptitudes particulières. Ils auront toutefois de plus en plus besoin d'une vaste gamme d'aptitudes générales, notamment une meilleure faculté d'analyser le milieu social, physique et économique dans lequel nous vivons et en avoir une conception plus claire, quel que soit leur domaine d'études:

- Quels types d'aptitudes à l'analyse et à la communication et de valeurs morales les diplômés de l'enseignement collégial devraient-ils posséder une fois leurs études terminées?
- Ces aptitudes devraient-elles différer selon qu'il s'agit de diplômés de collèges ou de diplômés d'universités?
- Devraient-elles être différentes pour les étudiants axés sur la formation professionnelle que pour les étudiants qui se préparent aux études universitaires?
- L'amélioration des exigences en matière d'enseignement général est-elle en partie la responsabilité du système d'enseignement secondaire? Quelles sont les incidences pour le primaire, le collégial et l'université?

— La proportion de diplômes de collèges, de programmes de premier cycle et de programmes de deuxième cycle ou troisième cycle devrait-elle changer à l'avenir?

- En raison des besoins futurs, faudrait-il un plus grand nombre d'universitaires, de chercheurs, de scientistes et d'ingénieurs détenant des diplômes d'études supérieures?
- De même, en raison de ces exigences, faudra-t-il modifier la proportion de diplômés de collèges inscrits à des programmes de formation professionnelle?
- Devons-nous compter sur les conseils de l'influence des gouvernements pour amener ces changements? Ou s'agit-il d'une question qui relève exclusivement d'un choix individuel ou institutionnel?

— Les changements prévus dans l'économie nationale et internationale de même que dans la société en général nécessiteront une plus grande faculté d'adaptation. Cela sera-t-il plus facile si on fait preuve d'une plus grande souplesse pour ce qui est:

- de l'équivalence des crédits d'études entre les établissements et entre les secteurs collégial et universitaire?
- des possibilités d'études à temps partiel, d'études permanentes, d'études par correspondance?

— Quel devrait être le rôle des collèges et de l'industrie pour ce qui est d'assurer une formation professionnelle plus spécialisée en fonction des besoins du secteur privé?

Permettez-moi quelques précisions sur cette dernière question. Le réseau collégial doit prendre le virage technologique, mais en étroite collaboration avec le milieu du travail. Il faut une meilleure adéquation entre l'offre et la demande de jeunes diplômés si l'on veut répondre aux espérances des étudiants et satisfaire les besoins en main-d'oeuvre spécialisée au cours des prochaines années.

À ce titre, il est symptomatique de noter un taux relativement élevé de chômage chez les diplômés du collégial deux ans après l'obtention du diplôme dans des secteurs tels que les beaux-arts, les humanités, technique de génie civil, l'arpentage, etc. alors qu'il y a une forte demande pour les secrétaires juridiques et médicales, les infirmières, les hygiénistes dentaires, le personnel de vente au détail, le dessin publicitaire, etc.

Tout de même, les liens école-industrie se développent. Les gens d'affaires participent à des échanges avec les milieux de l'éducation. Des comités industrie-école se forment et des stages de formation en milieu de travail s'organisent.

Tout cela est excellent, mais il faut faire bien davantage encore.

Cette collaboration école-industrie est essentielle pour élaborer le contenu des programmes et déterminer les besoins dans les différents secteurs de l'économie pour ne mentionner que ces quelques exemples.

M. Ghislain Dufour, président du Conseil du patronat du Québec, disait dans une allocution présentée devant l'Association canadienne d'éducation au mois de septembre dernier, «l'interaction enseignement-entreprise ne peut d'ailleurs que bénéficier aux deux. D'une part le monde des affaires est en effet le plus souvent le point de départ d'innovations, d'idées nouvelles, de découvertes et de mise au point de procédés et de produits. D'autre part, l'institution d'enseignement détient le savoir et le dispense, tout en demeurant le lieu privilégié pour permettre à l'esprit humain d'éclore et de s'exprimer.

Cette interdépendance n'est-elle pas incroyablement bien cernée dans ce mot que l'on prête à un ancien recteur d'université: «Le monde de l'enseignement et le monde des affaires sont essentiellement interdépendants. L'un a besoin d'argent pour produire des gens instruits, et l'autre a besoin de gens instruits pour faire de l'argent.»

Conclusion

Dans ce contexte, la valeur de l'éducation doit augmenter et quoi qu'on en dise, même si le diplôme est encore la clé du succès, la formation de base doit être renforcée pour mieux préparer les étudiants aux changements sociaux, économiques et technologiques de demain.

Communication de
Jacques NADEAU et Raymond PAQUET
Association des manufacturiers canadiens

L'IMPORTANCE DE L'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE POUR ASSURER LA COMPÉTITIVITÉ DU CANADA

Mesdames et Messieurs, Bonjour.

C'est avec beaucoup d'empressement que nous avons accepté de venir vous entretenir aujourd'hui d'un sujet qui est depuis longtemps au coeur des préoccupations de l'Association des manufacturiers canadiens (A.M.C.) et qui revêt une importance capitale, tant à nos yeux qu'à ceux des manufacturiers québécois que nous représentons.

Nous remercions les organisateurs de cet événement pour la tribune qu'ils nous offrent, nous permettant ainsi de faire connaître à un auditoire de qualité, les préoccupations, réflexions et recommandations du secteur manufacturier face à l'éducation.

Est-il encore nécessaire de souligner, en 19[illegible], qu'une formation scolaire de qualité revêt une importance capitale dans le développement économique d'un pays? Cette question essentielle d'une formation scolaire aux standards d'excellence les plus élevés possible préoccupe les membres de l'A.M.C. En effet, ne sont-ils pas en tant qu'employeurs, directement concernés, puisque leurs entreprises doivent pouvoir compter sur une main-d'oeuvre qualifiée afin de relever le défi de la concurrence internationale. L'A.M.C. se préoccupe de la question depuis longtemps. Un comité de travail chargé d'étudier les moyens à mettre en place pour améliorer ou conserver la vigueur économique du Canada a choisi dix thèmes prioritaires qui feront l'objet d'études approfondies afin d'en arriver à des recommandations spécifiques à l'endroit tant des gouvernements que du monde des affaires. L'un de ces thèmes s'attarde précisément à l'importance de l'éducation dans le développement d'un pays comme le Canada.

Au moment où les accords du G.A.T.T. sont sur le point d'être négociés et dans la foulée des négociations visant la libéralisation des échanges avec les États-Unis, la compétence de notre main-d'oeuvre représente un facteur clé de notre capacité de demeurer compétitifs, c'est-à-dire en termes clairs, de maintenir notre niveau de vie actuel. C'est dans cette perspective que l'A.M.C. a dévoilé en août dernier un document intitulé: *L'importance de l'enseignement postsecondaire*.

Depuis quelques décennies, le Canada accuse invariablement un déficit au chapitre des produits finis. Parallèlement à cette tendance, la part de notre marché intérieur conquise par les articles importés s'accroît invariablement et selon le processus continu. Le rendement médiocre de nos produits manufacturés, ici et même à l'étranger, trahit notre faible productivité et la lenteur des progrès accomplis en ce domaine. Dans cette optique, une étude menée par l'A.M.C. démontre clairement que le Canada est, au chapitre de la productivité, à la remorque de plusieurs pays développés. Comme les U.S.A. bien évidemment, mais également la R.F.A., la France, l'Italie et le Japon. De plus, non seulement la productivité de notre secteur manufacturier est-elle relativement peu élevée, comme le révèle l'étude précédemment citée, mais c'est à un rythme très lent que cet indice de compétitivité s'engage sur la voie de l'amélioration. Nos gains d'efficacité n'ont pas été à la hauteur des progrès réalisés par d'autres pays dans le même contexte et aux mêmes conditions. Si cette tendance se maintient, un grave retard est à prévoir.

En ce qui a trait maintenant à la situation actuellement enregistrée dans les établissements d'enseignement canadiens, sachez qu'elle n'est pas de meilleur augure.

Le système canadien d'enseignement supérieur est en butte à des difficultés qui sont en partie le résultat des rigidités institutionnelles, qui empêchent les universités de réagir rapidement aux changements de conjoncture économique et à la concurrence. Comme le disait si bien un ancien ministre provincial de l'éducation: «Le problème avec nos universités, c'est qu'elles prônent des valeurs du XVI^{e} siècle, qu'elles sont exploitées selon des structures administratives du XVIII^{e} siècle et qu'elles tentent de nous aider à nous acheminer vers le XXI^{e} siècle. Il est clair qu'elles ne peuvent fonctionner de la sorte.»

Assurer une formation qui réponde aux besoins de l'industrie

Aucune stratégie nationale visant à améliorer l'enseignement supérieur au Canada ne peut donner de résultats concluants sans une réforme en profondeur de nos établissements de haut savoir.

La première partie de ce document recommandait que les universités et les établissements d'enseignement collégial du pays offrent leurs services de façon plus efficace, en définissant des éléments de solution à cet égard.

En parallèle, nos établissements d'enseignement doivent réformer en profondeur leurs structures, de façon à assurer une formation qui réponde aux besoins réels de l'entreprise. À cette fin, les établissements d'enseignement collégial doivent commencer par améliorer leurs programmes d'études de façon à faire accéder leurs diplômés à des carrières plus productives et plus enrichissantes.

Les diplômés qui auront reçu une formation appropriée seront en mesure de participer davantage à la nouvelle société de l'information. Parallèlement, les établissements d'enseignement supérieur doivent favoriser l'inscription des femmes aux programmes qui répondent directement aux besoins de l'industrie.

Pour assurer la formation de diplômés capables de satisfaire les besoins de l'entreprise, l'A.M.C. formule les cinq recommandations ci-dessous:

—Les établissements d'enseignement collégial doivent définir un nouvel équilibre entre formation spécialisée et formation générale.

—Les écoles de sciences appliquées et de génie doivent accorder davantage de place aux programmes portant sur l'organisation scientifique du travail.

—Les établissements d'enseignement collégial doivent améliorer la qualité de leur formation en gestion.

—Les écoles d'études commerciales doivent renforcer leurs programmes de marketing international.

—Il faut favoriser l'orientation des étudiantes dans les secteurs des sciences, du génie et de l'administration des affaires.

• Les établissements d'enseignement collégial doivent définir un nouvel équilibre entre formation spécialisée et formation générale

La société contemporaine est caractérisée par une évolution accélérée et par l'importance sans cesse croissante de la technologie. En outre, la société exige aujourd'hui de l'entreprise qu'elle adopte un comportement éthique et social responsable. En parallèle, la globalisation de l'activité des entreprises, née de la circulation rapide et massive de l'information, des biens et des capitaux entre les pays, exerce une influence sur toutes les facettes de l'activité économique.

Dans ces conditions, les employés les mieux armés pour faire face à l'avenir seront ceux qui seront en mesure de réagir à l'évolution de leur milieu plutôt que ceux qu'on aura spécialisés à outrance. Bien que nécessaire, la spécialisation ne peut constituer la finalité ultime de l'enseignement postsecondaire.

Il demeure néanmoins qu'un certain nombre de spécialités continueront d'être importantes dans l'exercice d'un grand nombre de professions. Nous vivons à l'ère de la technologie, travaillons au sein d'une économie axée sur l'information et faisons des affaires à l'échelle de la planète. Quel que soit leur futur plan de carrière, les étudiants doivent acquérir une compréhension pratique des mathématiques, des sciences et de la technologie, et avoir des notions de base en lettres et en sciences sociales. Tous les étudiants doivent par ailleurs être en mesure de communiquer de façon efficace, verbalement et par écrit. Enfin, la connaissance des langues étrangères est de plus en plus importante, au fur et à mesure que le concept de «village global» devient rélaité.

Recommandations aux établissements d'enseignement collégial et secondaire

À la lumière de l'évolution rapide de notre société, tous les programmes doivent couvrir un large éventail de connaissances. Ainsi, les programmes en génie et en sciences doivent intégrer des cours en lettres et en sciences sociales, tandis que les programmes en arts doivent comporter des cours de mathématiques et de sciences.

On doit insister davantage, tout au long des études, sur la communication verbale et écrite.

Les établissements d'enseignement doivent par ailleurs offrir de meilleurs services d'orientation. À l'heure actuelle, bon nombre d'étudiants effectuent leur choix de carrière en fonction de renseignements insuffisants ou trompeurs. Une fois sur le marché du travail, de trop nombreux diplômés se rendent compte que leur cheminement de carrière est ralenti par certaines carences d'apprentissage dont ils n'ont pas su, lorsqu'ils étaient encore sur les bancs d'école, reconnaître l'importance.

La formation générale est tout aussi importante au niveau secondaire. On doit, à cet effet, inciter sinon obliger les élèves à suivre des cours de mathématiques, de sciences et de français.

• Les écoles de sciences appliquées et de génie doivent accorder davantage de place aux programmes portant sur l'organisation scientifique du travail

Les changements auxquels ont été soumises les méthodes de fabrication au cours de la dernière décennie ont singulièrement accru la demande en spécialistes de l'organisation scientifique du travail, nouvelle catégorie d'experts chargés d'assurer l'élaboration et la supervision des nouveaux modes de fabrication. Pour demeurer compétitives au cours des années 1990 - 2000, les entreprises devront aller au-delà de l'innovation et s'assurer d'être en mesure de produire de façon efficace des produits d'une qualité inégalée. Dans le domaine de la fabrication, les entreprises de pointe visent actuellement une production exempte de tout défaut et misent sur des stocks opportuns, sur l'automatisation ainsi que sur des systèmes d'information et de communication capables de souplesse.

La formation de spécialistes en organisation scientifique du travail constituent justement le domaine où les écoles de génie canadiennes accusent le retard le plus marqué par rapport aux exigences des secteurs industriels. En de nombreuses occasions, les entreprises canadiennes ont été forcées d'engager des candidats à l'étranger pour répondre à leurs besoins à ce chapitre. Les statistiques couvrant les périodes de 1972 à 1981 montrent que l'organisation scientifique du travail constituait la principale branche du génie dans laquelle les diplômés étrangers faisant leur entrée sur le marché du travail dépassaient en nombre les diplômés canadiens. Cette situation n'a pas beaucoup évolué au cours des dernières années.

• Les établissements d'enseignement collégial doivent améliorer la qualité de leur formation en gestion

La compétitivité des entreprises canadiennes dépend, en grande partie, du talent et de la formation des gestionnaires qui les dirigent. Néanmoins, la qualité actuelle des cours de formation en administration demeure en deçà des besoins de l'industrie, qui ne peut se contenter de demi-mesure. Bien que certaines grandes écoles de gestion canadiennes parviennent à maintenir les standards les plus exigeants, le niveau de la formation en gestion au pays est inégal. En tentant de répondre aux exigences d'une population étudiante en pleine croissance, certains établissements ont malheureusement sacrifié la qualité de leurs programmes.

Qualités de gestion essentielles

Pour aider à corriger ce problème et permettre aux écoles d'études commerciales de réaménager leurs programmes d'études, l'A.M.C. a déterminé un ensembe de qualités que le gestionnaire de l'entreprise doit aujourd'hui réunir. Ces qualités sont les suivantes:

— les dirigeants d'entreprise doivent être des motivateurs hors pair;

— les gestionnaires, à tous les échelons, doivent faire preuve de souplesse et être en mesure de côtoyer l'ambiguité et l'incertitude;

— les gestionnaires doivent faire preuve de créativité, être capables de mettre au point de nouveaux produits et de mettre en oeuvre de nouveaux procédés;

— pour répondre à ces exigences, les gestionnaires doivent être des communicateurs, des négociateurs et des coordonnateurs efficaces, et être capables de déléguer les pouvoirs; ils doivent en outre disposer d'une perspective élargie et être capables de s'engager à fond;

— en outre, pour exercer de façon efficace la fonction de dirigeant d'entreprise, il importe de bien comprendre les phénomènes culturels et les valeurs qui y sont associées, l'évolution du rôle de l'entreprise dans la société ainsi que les rôles respectifs joués par les secteurs public et privé chez nous et chez nos partenaires commerciaux.

Recommandations aux établissements d'enseignement collégial

Les écoles commerciales doivent se pencher attentivement sur les principaux programmes d'études. Si les cours regroupés dans le tronc commun doivent continuer à communiquer aux étudiants un certain nombre d'aptitudes de base, ils doivent également leur offrir une compréhension des contextes politique, environnemental, éthique et technologique dans lesquels ils sont appelés à exercer leurs fonctions. À cette fin, les grandes écoles doivent mettre sur pied des programmes conjoints de concert avec d'autres départements universitaires, tels que les études internationales, les langues, le génie et l'informatique. La même démarche doit prévaloir pour ce qui est des relations avec les entreprises.

Les programmes destinés aux étudiants en gestion doivent manifester rigueur et profondeur sur le plan des techniques financières et quantitatives. Les cours ainsi offerts doivent traiter de techniques d'entrevue, d'assistance professionnelle, d'orientation, de négociation, de motivation, et de mesures disciplinaires. Ils doivent également traiter de relations interpersonnelles.

D'autre part, l'acquisition d'une facilité de communication verbale et écrite doit constituer un préalable à l'obtention des diplômes des grandes écoles commerciales. Ces diverses aptitudes doivent être intégrées à tous les aspects des programmes d'études.

Enfin, les écoles commerciales doivent adopter des stratégies destinées à assurer le perfectionnement de leur corps professoral. Elles doivent se pencher sur la question des mandats ainsi que des promotions de façon à s'assurer que l'on accorde la plus haute importance à l'enseignement et à la recherche appliquée. Les professeurs comptant le plus d'expérience ainsi que les doyens doivent participer directement à cette démarche et prendre part à l'engagement des professeurs débutants. On doit enfin favoriser le perfectionnement des professeurs par une rémunération appropriée et par une rétribution des initiatives interdisciplinaires dans le domaine de l'enseignement et de la recherche.

- **Les écoles d'études commerciales doivent renforcer leurs programmes de marketing international**

Les grandes écoles commerciales doivent améliorer leurs programmes de marketing international de façon à doter les futurs gestionnaires canadiens de tous les outils nécessaires pour relever les défis de la concurrence internationale. À l'heure actuelle, de trop nombreux hommes et femmes d'affaires canadiens ne semblent pas posséder la détermination et la capacité nécessaires pour réussir sur les marchés internationaux. Constatant cette carence, le Forum européen de management (qui classe les 22 pays membres de l'O.C.D.E. sur le plan de la compétitivité et d'autres facteurs déterminants) a placé en 1986 le Canada en position très moyenne dans la catégorie de l'orientation vers l'extérieur. (Le Canada s'est classé douzième à cet égard comparativement au sixième rang qu'il occupait sur le plan général.)

Les Canadiens ne semblent pas avoir réagi assez rapidement aux nouvelles réalités de la concurrence internationale. À ce chapitre, la composante éducationnelle semble plutôt freiner que soutenir les efforts du Canada. À cet égard, les dirigeants d'entreprise ne semblent pas avoir compris aussi bien que les universitaires l'importance de mettre sur pied des cours centrés sur le marché international. Cette attitude est partagée par les étudiants de maîtrise en administration des affaires (M.B.A.). Le **tableau 1** présente les résultats d'un sondage effectué par l'École commerciale de l'Université Queen's sur l'urgence de procéder à la mise sur pied de cours en commerce international.

TABLEAU 1

Réponses à la question: «Les cours traitant de commerce international sont-ils importants?»

	Oui	Plus ou moins	Non
Doyens d'écoles commerciales	72,8 %	18,2 %	9,1 %
Professeurs d'écoles commerciales	65,4	27,8	6,8
Diplômés M.B.A.	39,5	43,4	17,1
Chefs d'entreprise	37,6	46,7	15,7

Recommandations aux établissements d'enseignement collégial

Certaines grandes écoles commerciales canadiennes devraient offrir des programmes d'études complets menant à un diplôme en marketing international, et tous les programmes d'études en gestion devraient être réaménagés de façon à souligner l'importance des réalités contemporaines en ce qui a trait à la concurrence et au commerce internationaux. À l'extérieur des écoles ou départements d'études commerciales, on devrait également accorder une plus grande importance à l'évolution commerciale des autres pays et du marché international dans son ensemble. Les cours, les travaux pratiques et les séminaires en économie, en langue, en littérature, en histoire ainsi que dans d'autres domaines doivent contribuer à préparer l'étudiant aux multiples réalités interdépendantes qui caractérisent cette fin de XXe siècle.

- **Il faut favoriser l'orientation des étudiantes dans les secteurs des sciences, du génie et de l'administration des affaires**

Si l'application des recommandations formulées dans le présent document peut accroître la pertinence des programmes d'études, elle ne pourra cependant jamais que fournir la moitié des diplômés compétents dont le secteur manufacturier a un besoin urgent. En effet, les résultats d'une orientation ne seront vraiment satisfaisants que lorsque davantage de femmes seront admises dans les disciplines pouvant réellement aider l'industrie.

Il ne fait néanmoins aucun doute que la position des femmes dans l'éducation supérieure s'est améliorée. Entre 1973 et 1985, la proportion des femmes parmi les diplômés recevant un baccalauréat ou un premier grade professionnel est passée de 40 p. cent à 52 p. cent. Au cours de la même période, la proportion des étudiantes ayant reçu une maîtrise s'est accrue de 27 p. cent à 42 p. cent.

Toutefois, la proportion des femmes demeure encore trop faible, particulièrement dans les domaines de première importance pour l'industrie. En 1985, les femmes ne représentaient en effet que 38 p. cent des nouveaux diplômés en commerce et à peine 11 p. cent des nouveaux diplômés en génie et en sciences appliquées. En outre, il demeure qu'encore trop peu de femmes poursuivent des études du 2e et de 3e cycles et ce, dans tous les domaines. En 1985, seulement 26 p. cent de tous les nouveaux titulaires de doctorats étaient des femmes.

Recommandations aux établissements d'enseignement collégial

Les établissements d'enseignement doivent prendre les moyens nécessaires pour que les femmes soient mieux conseillées et mieux orientées dans leurs choix universitaires et dans leurs choix de carrière. Ils doivent offrir un soutien particulier aux femmes qui songent à entreprendre des études dans les domaines techniques et scientifiques. En outre, ils doivent déployer tous les efforts nécessaires pour accroître l'inscription des femmes aux programmes de 2e et 3e cycles. Enfin, l'engagement et la promotion des femmes au sein de l'université et des établissements d'enseignement collégial doivent être exemplaires et fournir ainsi des modèles à l'intention des étudiantes de tous les niveaux.

Ces recommandations ne visent pas uniquement à améliorer la qualité de l'enseignement supérieur mais s'inscrivent dans le cadre d'un appel à la mobilisation de tous les intervenants concernés.

En résumé, nous estimons que le temps presse et qu'il devient urgent en ces temps de mondialisation des activités économiques de se doter d'un plan d'action à la fois audacieux et réaliste en vue d'améliorer notre système d'enseignement supérieur. Le nouvel environnement économique mondial nécessite un engagement national clair:

L'objectif:
Une croissance économique et une productivité accrues.

L'un des moyens d'y arriver:
L'augmentation de la qualité des études supérieurs conformément aux exigences de l'industrie.

Les résultats escomptés:
L'éducation devient un moteur du développement économique et une constituante stratégique de la compétitivité du Canada.

Pour un Canada compétitif, misons sur des études postsecondaires de grande qualité et adaptées aux besoins de l'industrie.

Nous vous remercions.

G. L'encadrement de l'étudiant

PROBLÉMATIQUE

L'encadrement des étudiants est une question soulevée de façon négative. On en parle à cause des problèmes d'échecs, d'abandons et de changements d'orientation qui affectent une proportion importante des étudiants. Se pose donc la nécessité de revenir à la notion fondamentale d'«étude»; de diriger et de vérifier, diront certains, ce qui se passe entre le cours donné et le travail demandé.

Un encadrement plus suivi pourrait-il améliorer le taux de réussite des étudiants? Que peut signifier l'encadrement à l'intérieur d'un enseignement supérieur? À qui revient la responsabilité de l'encadrement et de l'aide à l'apprentissage?

Communication de
Hélène SERVAIS
Psychologue
Cégep de Limoilou

Parler de l'encadrement de l'étudiant c'est à mon sens parler des balises qui devraient entourer le passage scolaire de l'élève: c'est lui fournir les éléments dont il a besoin pour mener à terme son projet de formation. Cette façon d'aborder l'encadrement couvre une période collégiale partant de l'admission jusqu'à la sortie du cheminement scolaire.

Je tenterai dans un premier temps de préciser les termes de cette allocution à savoir ma vision de l'étudiant du collégial et de définir l'encadrement dont il a besoin. Ensuite je présenterai ma perception de l'encadrement actuel de l'élève et de l'impact qu'il a sur ce dernier; comment il pourrait être plus suivi et dans quelles visées et enfin je terminerai sur l'identification des niveaux de responsabilité de l'encadrement étudiant et de l'aide à l'apprentissage.

Mais avant de définir les termes de mon allocution permettez-moi de me présenter. Je travaille comme psychologue aux Services des affaires étudiantes depuis près d'une dizaine d'années. Bien qu'ayant fait un peu d'enseignement, je connais surtout l'élève par les biais de l'aide personnelle et de groupe et par mon travail au sein de l'équipe de recherche de Mirette Torkia sur le développement cognitif. Je vous présenterai donc une vision de l'étudiant et de l'encadrement scolaire qui sera teintée par ma formation et mon expérience dans le collège.

L'étudiant:

— **Jeune adulte en développement,** en interaction constante avec son milieu et qui interagit dans toutes les dimensions de sa personnalité tant cognitive, socio-affective qu'environnementale.

— **L'élève est l'agent principal de son dévelopement** et en conséquence il doit dans toute la mesure possible être incité à être actif dans son apprentissage, à le gérer et à acquérir au travers de son programme d'études une meilleure connaissance de son milieu et de lui-même pour le conduire vers des apprentissages stables et durables c'est-à-dire non coupés de sa réalité et transférables.

— **L'élève est unique:** intérêts, situations de vie, apprentissages antérieurs, niveau de développement intellectuel, personnel et social forment à une expérience unique de la personne.

— **L'élève est un tout** et si le contenu du programme scolaire fait particulièrement appel à son intelligence, son choix de formation, son niveau d'intérêt et d'engagement dans ses études font plus appel à ses dimensions socio-affectives et environnementales.

Bien sûr je réfère ici à la vision de l'élève que le groupe «Démarches»[1] a développée.

L'encadrement de l'étudiant

Un ensemble de moyens et de ressources humaines et matérielles qui soutiennent l'étudiant dans son cheminement scolaire.

À ma connaissance, l'encadrement de l'étudiant varie beaucoup d'un collège à l'autre. Dans certains collèges, ce sont les services pédagogiques qui couvrent particulièrement ce secteur; dans d'autres, ce sont les affaires étudiantes mais, dans les deux cas, l'encadrement est limité par une structure d'enseignement axée sur la discipline et conséquemment sur le contenu de cours.

L'encadrement de l'étudiant est aussi limité par les difficultés qu'ont les différents intervenants éducatifs à se rencontrer sur une base de travail commune.

Si les enseignants de disciplines différentes ne possèdent que peu de lieux d'échange sur leur rôle de formateur, ce sont des liens rarissimes qui prévalent entre les enseignants et les professionnels des services à l'élève. Bien que ces derniers aient développé des outils et des moyens qui enveloppent les activités à caractère strictement pédagogique, leur travail n'en demeure pas moins estimé comme étant accessoire à l'enseignement. Dans ses réflexions sur la formation fondamentale, Jacques Laliberté lie les divers agents éducatifs au développement de la formation fondamentale: «Et l'observation courante de la vie d'un collège nous offre quantité d'exemples où le personnel des services aux étudiants ou des services de soutien à l'enseignement et à l'apprentissage organise des activités ou des rencontres qui viennent encadrer, soutenir, entraîner, instrumenter les étudiants dans leur cheminement vers une véritable formation fondamentale.»[2]

Un encadrement plus suivi pourrait-il améliorer le taux de réussite des étudiants?

À cette question je répondrai avec la nuance que je suis convaincue qu'un encadrement plus suivi **faciliterait** le processus d'étude et soutiendrait mieux l'élève dans la voie de la réussite scolaire. L'encadrement de l'étudiant est une condition nécessaire au cheminement scolaire mais pas nécessairement suffisante à la réussite scolaire. Cette dernière implique directement la forme d'évaluation des apprentissages. De même, le joueur de golf le mieux équipé n'est pas assuré du championnat; l'élève bien encadré n'est pas assuré de sa réussite scolaire mais il augmente ses chances de succès.

---

[1] Groupes Démarches, **Programmes de développement de la pensée formelle**, Tome 1: Fondements théoriques, 1986, p.15.

[2] Jacques Laliberté, **La formation fondamentale et la dynamique éducative d'un collège**, Actes du 7e colloque annuel de l'A.Q.P.C., 1987, p.3.

Au niveau d'un enseignement supérieur, l'encadrement de l'élève doit pouvoir l'habiliter progressivement à répondre aux critères d'autonomie et de gestion de son apprentissage et lui fournir les ressources dont il a besoin pour répondre aux exigences de sa formation.

Cet encadrement ne devrait pas être le même dans tous les collèges. S'il est vrai que le passage secondaire / collégial se caractérise généralement par un plus large éventail de choix: planifier soi-même ses études, choisir de poursuivre ou d'abandonner ses cours, perte du support social et du support familial, il devient important de structurer ce passage pour faciliter l'adaptation de l'élève et l'aider à faire des choix judicieux, et cette forme d'encadrement risque d'être semblable dans plusieurs collèges. Par contre, ce passage secondaire / cégep se particularisera par les caractéristiques socio-économiques de sa population étudiante, par son origine, par les caractéristiques de ses admissions notamment par la force des dossiers académiques et les pourcentages d'admission aux premier et deuxième choix de programme. Donc, le degré de connaissance des clientèles académiques conditionne la capacité d'un collège à encadrer ses élèves. Plus cette connaissance sera précise, plus il lui sera possible d'identifier les moments clefs et les moyens qu'il pourra offrir ou dont il pourra se servir pour soutenir ses élèves.

Un encadrement éducatif doit aussi prendre en compte les dimensions socio-affectives de l'élève et se rapprocher de sa situation de vie s'il veut être significatif et formateur pour lui. Je ne soulignerai ici que la nécessité de soutenir particulièrement un jeune adulte qui arrive dans un nouveau milieu. Un jeune de 17-18 ans n'a ni la préparation ni la maturité nécessaires pour gérer ses études à son premier trimestre; la distribution de ses cours dans son horaire aura un impact important sur sa présence au cours.

Lors de son discours de clôture, M. Claude Benjamin disait: «La gestion pédagogique sera, à l'avenir, centrée sur le programme.» [3] Pour moi, l'approche programme sera une avenue qui facilitera la concertation des efforts des multiples intervenants au milieu collégial. Pourquoi? Parce qu'alors administrateurs scolaires, enseignants, professionnels et techniciens seront préoccupés d'un même objectif: faciliter le développement des étudiants en cours de formation.

Un encadrement suivi de l'élève ne peut se faire à mon avis sans une préoccupation institutionnelle centrée sur le développement de la personne qui fait sa formation et sans le rapprochement entre les services éducatifs et ceux des affaires étudiantes: deux services complémentaires. Les services des affaires étudiantes devraient jouer un rôle de premier ordre en ce qui concerne l'encadrement et le support à fournir à l'élève dans son apprentissage parce qu'ils possèdent les ressources nécessaires pour aider l'élève dans l'ensemble des dimensions de sa personne, à l'exception de sa formation plus strictement académique.

Un simple rapprochement entre enseignants et professionnels crée une dynamique nouvelle et des cas isolés de partage d'expérience entre ces deux niveaux d'agents éducatifs me l'ont prouvé. La vie étudiante à l'intérieur et à l'extérieur des cours parle de la même personne en développement et permet de part et d'autre une apréciation plus juste des besoins de l'élève en formation.

Mais l'encadrement de l'élève touche aussi les administrateurs scolaires: ce sont eux qui ont le pouvoir de coordonner l'ensemble des mesures qu'il est souhaitable de mettre en oeuvre pour encadrer l'élève.

L'encadrement de l'élève, c'est un lieu privilégié de concertation.

Communication de
Gabriel AUBIN
Chef du Service des études et du développement des collèges
Direction générale de l'enseignement collégial

L'ENCADREMENT DE L'ÉTUDIANT

Pour dissiper à l'avance toute possibilité de malentendu sur la portée de ma communication, je dois vous avouer que je suis loin d'être un spécialiste de l'encadrement des étudiants. Je ne suis ni un théoricien qui vient vous livrer le résultat de ses recherches ni un praticien désireux de partager le fruit de son expérience. Comme chef du Service des études et du développement des collèges, je me trouve toutefois au carrefour de plusieurs interventions reliées au sujet qui nous rassemble ici. C'est donc comme observateur engagé que je me présente à vous pour apporter une contribution initiale à nos échanges.

Vous avez sans doute remarqué que le programme du colloque présentait le thème de l'atelier sur l'encadrement de l'étudiant avec un enchainement sur la question suivante: **Que peut signifier l'encadrement dans le contexte d'un enseignement supérieur?** Pour éviter la fausse représentation j'aborderai donc la question sous cet angle. Je vous avouerai toutefois que je me sens mal à l'aise avec cette orientation qui part d'un point de vue fort théorique. Existe-t-il une réalité homogène que l'on peut désigner par l'expression «enseignement supérieur»? Existe-t-il même un concept univoque de cette réalité? Une démarche qui partirait plutôt de l'étudiant lui-même nous obligerait à adopter une position moins dangereusement simplificatrice.

Peut-on faire comme si cet étudiant n'avait pas que 16 ou 17 ans? Qu'hier encore il évoluait dans un monde scolaire différent du cégep? L'autonomie qu'on lui prête à son arrivée au collège procède d'une générosité qui cache souvent l'avarice des soins dont on est disposé à l'entourer. Les étudiants de secondaire V qui accèdent du jour au lendemain à l'enseignement dit «supérieur» ne sont pas complètement transformés de ce seul fait. Ils sont à une étape d'un continuum et c'est là qu'il faut les prendre et les guider vers des étapes ultérieures. Et ce, non seulement par rapport au savoir mais aussi en ce qui concerne l'autonomie dont l'apprentissage obéit aux mêmes lois, c'est-à-dire du simple au complexe, du connu à l'inconnu, etc.

J'ajouterai que nous n'avons pas d'autre choix que d'emprunter cette démarche centrée sur l'étudiant. Nous n'évoluons pas dans un système où le cégep peut se faire une conception de ce que doit être ou savoir un finissant du secondaire, puis, établir une norme qui découlerait de cette représentation platonicienne. Le cégep est une institution qui a été voulue démocratique et universellement accessible. Le diplôme d'études secondaires est la clef qui ouvre la porte du collège, et cela

---

[1] Claude Benjamin, **Réalisation et voies de développement**, Actes du 7e colloque annuel de l'A.Q.P.C., p.113.

est encore plus vrai dans un contexte où la clientèle diminue. L'ordre d'enseignement collégial est coincé entre le secondaire, dont il doit par principe accueillir tous les diplômés, et l'université ou le marché du travail qui ont des exigences définies. C'est là une situation qui présente un défi constant à notre compétence, à notre disponibilité et à notre imagination. Un défi que nous pouvons relever honorablement si tous, dans nos fonctions respectives, nous consacrons nos énergies au service de l'étudiant tel qu'il est afin qu'il s'achemine progressivement vers le but qu'il s'est lui-même fixé. Certains d'entre eux n'y parviendront pas, d'autres y mettront plus de temps que prévu ou emprunteront des voies qui les éloigneront temporairement de leur destination. Il serait irréaliste d'espérer le plein succès de nos efforts. Il faut aussi compter sur les leurs. Nous n'aurons à rendre compte que de ce que nous avons empêché ou rendu possible, chacun dans notre sphère d'autorité et de responsabilité mais tous solidaires et interdépendants.

Car l'encadrement de l'étudiant n'est pas du seul ressort des enseignants, des aides pédagogiques et du personnel des services aux étudiants. L'encadrement, c'est l'ensemble des mesures destinées à soutenir l'étudiant dans sa progression vers le but fixé. Cet encadrement revêt des formes multiples et complémentaires: configuration et mode d'administration d'un programme, règles d'admission et d'inscription, procédures de choix de cours, régime pédagogique et règlement des études, plan de cours, horaires et constitution des groupes, méthodes d'enseignement et d'évaluation des apprentissages, suivi pédagogique et bulletin scolaire, services de soutien à l'apprentissage, etc. Plus ces mesures sont adéquates, plus la progression de l'étudiant est harmonieuse. Dans une logique de système, cette harmonie s'exprime par la réussite, la persévérance et une durée normale des études. Ainsi, toujours selon la logique du système, le cheminement idéal est celui d'un étudiant qui obtient son diplôme d'études collégiales (D.E.C.) dans le programme de son choix initial après quatre trimestres au général et six au professionnel.

COHORTE 1982

DIPLÔMATION

	Général N = 34 409		Professionnel N = 22 892	
Même programme 4 sessions ou 6	18		15	
Tout programme 4 ou 6 sessions	19,1		21,7	
Tout programme 5 ou 7 sessions	35		32,6	
6 ou 8	45,4	N = 8 843	43	N = 4 647
7 et plus, 9 et plus	60,7		52,9	
Pas de D.E.C. en janvier 1988	39,3	N = 13 523	47,1	N = 10 782

Si on examine la cohorte des étudiants inscrits en 1982, on se rend compte qu'au secteur général, seulement 18 % d'entre eux ont obtenu leur diplôme en quatre sessions dans le programme de départ, au professionnel, on obtient un taux de 15 % de diplômés en six sessions dans le même programme. Concédons pour un moment que le changement de programme n'est pas une perturbation importante du cheminement. Conservons provisoirement la durée normale des études à quatre et à six sessions. Les chiffres passent alors de 18 % à 19,1 % de diplômation au général et de 15 % à 21,7 % au professionnel. Faisons maintenant un pas de plus et convenons que le système peut bien s'accommoder d'une session supplémentaire. C'est d'ailleurs ce qu'il fait puisque la durée moyenne des études pour cette cohorte est de 5,6 trimestres au général et de 7,2 trimestres au professionnel. Avec une session de retard, les pourcentages de diplômés passent à 35 au général et à 32,6 au professionnel. Peut-on aller beaucoup plus loin dans les concessions sans reconnaître du même coup une dysharmonie des cheminements et un dysfonctionnement du système? Allons-y tout de même: avec deux sessions de retard, on obtient 45,4 % de diplômés au général et 43 % au professionnel. En continuant ainsi jusqu'à épuisement de la cohorte, on arrive à un taux maximal de 60,7 % de diplômés après sept sessions et plus au général et à 52,9 % après neuf sessions et plus au professionnel.

Cette cohorte de nouveaux inscrits en 1982 était de 34 409 étudiants au général et de 22 892 au professionnel, soit un total de 57 301 étudiants. Qu'est-ce qui a manqué aux 24 305 qui n'ont pas de diplôme plus de cinq ans plus tard? Qu'est-ce qui a manqué aux 13 490 autres qui ont obtenu leur D.E.C. avec deux sessions et plus de retard? Et à tous ceux, avec ou sans diplôme, qui ont changé de programme en cours de route?

Il me semble que l'accessibilité universelle et les lacunes de la formation au secondaire n'expliquent pas entièrement une telle contre-performance du système collégial. Il doit bien y avoir des choses que nous ne faisons pas ou que nous faisons mal pour qu'une telle proportion d'étudiants éprouvent autant de difficultés dans leur parcours scolaire. La plupart des études confirment les observations de sens commun: c'est la première année ou même la première session qui est déterminante pour la progression du cheminement scolaire. C'est donc à ce moment que les collèges doivent investir le plus d'énergies et de ressources pour mettre en place un encadrement de transition entre le secondaire et le collégial. Ces jeunes, qui ont 16 ou 17 ans, ont certes besoin d'accueil chaleureux et personnalisé ainsi que de journées d'information sur les services et le fonctionnement du collège. Mais ils ont davantage besoin d'être guidés dans leur choix de cours et dans la confection d'un menu approprié à leurs intérêts et à leurs capacités. Certains requièrent une attention et des services particuliers et devraient bénéficier d'un encadrement spécial de la part des enseignants et des autres professionnels. Encore faudrait-il que le dépistage ait lieu le plus rapidement possible avant que les étudiants ne se retrouvent en situation d'échec ou de retard en chaîne.

De plus en plus de collèges sont sensibilisés à cette problématique et conduisent des travaux de recherche-action afin de mettre au point des formules efficaces d'encadrement et de réduire ainsi les risques d'échec, de retard ou d'abandon. Hélène Lavoie, dans une publication récente de la Direction générale de l'enseignement collégial (D.G.E.C) a dressé le bilan de ces mesures prises par les collèges. D'autre part, en consultant la liste des projets subventionnés depuis trois ans par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (P.A.R.E.A.), on constate une préoccupation constante et partagée par un nombre croissant de chercheurs et de collèges à propos des questions qui concernent la réduction des échecs et des abandons, le dépistage des élèves dits «à haut risque d'échec», l'aide à ceux qui ont des difficultés, etc. Il y a aussi des collèges qui conduisent des expériences non subventionnées spécifiquement. Un peu partout à travers le réseau, des études sont faites, des expériences sont menées qui permettent d'améliorer la connaissance des problèmes et de leurs causes et d'envisager certaines voies de solutions prometteuses.

Sans prétendre à l'exhaustivité j'aimerais citer les travaux sur la pensée formelle réalisés à Limoilou par Mirette Torkia-Lagacé et le groupe Démarches, ceux de Joseph-Marie Briand et de Pierre Bigras à Rimouski sur le dépistage précoce des élèves à risque d'échec, ceux d'Yves Blouin à Garneau sur la réussite en physique et en mathématiques, ceux de Linda Gattuso et de Raynald Lacasse au Vieux Montréal sur un modèle d'intervention en classe de mathématiques, ceux de Robert Quesnel, d'Andrée Brunet et d'Yvan Landry à Lionel-Groulx sur le tutorat, ceux de Gilles Talbot à Champlain (St-Lawrence) sur la réussite et la persévérance, ceux de Jean-Guy Lacroix et François Vasseur de la Gaspésie et des Iles sur la formation de base et l'apprentissage, ceux de Margot Kazap à Sainte-Foy sur la différence de perception de la réussite scolaire entre les professeurs et les étudiants, ceux de Paul Latraverse à Shawinigan sur le dépistage et l'aide aux étudiants en difficulté d'apprentissage, ceux de Roland Houle à la Région de l'amiante sur les difficultés de lecture, ceux d'Iradj Nabahi à Saint-Jean-sur-Richelieu sur l'encadrement des étudiants et ceux d'Yves Beauchamp à André-Laurendeau sur le passage secondaire collégial. Il s'agit là de travaux achevés ou en cours qui ont tous donné lieu à des rapports disponibles à la D.G.E.C., au centre de documentation du Centre d'animation de développement et de recherche en éducation (C.A.D.R.E.) ou dans les collèges. D'autres projets commenceront l'an prochain à Sherbrooke avec Christiane Faucher sur les habilités d'écriture, à Joliette-de Lanaudière avec Jean-Yves Daoust sur l'intervention éducative dans le cheminement scolaire, à Saint-Foy avec Isabelle Falardeau et Roland Roy sur l'élaboration d'un programme d'intégration aux études collégiales, à Drummondville avec Hélène Lachapelle sur l'efficacité des cours d'appoint dans la réduction des échecs et des abandons et à Trois-Rivières avec Jean Proulx sur l'aide à l'apprentissage et l'élaboration d'un modèle d'encadrement.

Voilà donc des recherches et des expériences systématiques dans 16 collèges différents. Il ne fait pas de doute que ces travaux sont utiles non seulement pour les collèges où ils sont réalisés mais pour l'ensemble du réseau collégial. Avant de terminer, j'aimerais vous livrer quelques commentaires sur des variables d'encadrement qui m'apparaissent reliées davantage à des habitudes administratives qu'à des pratiques pédagogiques ou à des lacunes d'apprentissage.

Au début de cet exposé, j'ai attiré votre attention sur le fait qu'un élève de 16 ou 17 ans qui était au secondaire en juin ne pouvait, en l'espace de deux mois d'été, être parvenu tout à coup à l'autonomie sous prétexte qu'il fréquente désormais un cégep. Or ce jeune a souvent des parents qui ont encore un intérêt pour ce qu'il fait et une influence sur sa vie. Pourquoi les collèges se privent-ils systématiquement de cette collaboration en n'entretenant aucune communication directe avec les parents de leurs étudiants? Qui sait quel pourcentage d'échec, d'abandon ou de retard on pourrait prévenir par un contact suivi avec les parents, du moins la première année.

Un autre pourcentage significatif d'abandons et de retards pourraient être évités si l'on décidait tout simplement de ne pas retenir la mention d'échec lorsqu'un cours a été repris et réussi. Seule apparaîtrait au bulletin officiel la note du cours réussi. Tous savent que l'appréhension de l'échec entraîne l'abandon souvent prématuré. On encourage même l'abandon par une publicité omniprésente en début de session. Et que dire de la fameuse cote — z — qui plane sur les étudiants du général comme une épée de Damoclès. Certains abandonnent un cours qu'ils sont en train de réussir pour le reprendre afin d'obtenir une note plus élevée. On pourrait peut-être exiger des universités qu'elles diversifient leurs méthodes de sélection.

Enfin, peut-être faudrait-il modifier substantiellement la logique du système qui consacre à l'heure actuelle le cheminement ininterrompu des études. Cette logique n'a peut-être plus sa raison d'être parmi tous nos discours d'éducation permanente, de respect des rythmes d'apprentissage et avec la réalité du travail des étudiants pendant leurs études. Peut-être faudrait-il donner aux étudiants la possibilité d'étaler leur formation sur un plus grand nombre d'années. Il suffirait de modifier en conséquence les règles de financement de manière à tenir compte des équivalents temps complet. Les statistiques sur les cheminements scolaires prendraient alors une signification fort différente. On retrouverait une plus grande coïncidence entre la logique du système et celle des étudiants. L'interruption des études ne serait plus considérée comme négative et le temps requis pour l'obtention du diplôme cesserait d'être un indicateur de la performance des collèges.

Il y a encore beaucoup à dire sur cette question et je vous laisse compléter par vos interventions le tour d'horizon que je viens d'esquisser à grands traits.

Communication de
Isabelle FALARDEAU, **Simon LAROSE** et **Roland ROY**
Professeurs
Cégep de Sainte-Foy

L'INTÉGRATION AUX ÉTUDES COLLÉGIALES: ANALYSE DE FACTEURS LIÉS AU RENDEMENT SCOLAIRE

Problématique

La première session au collégial est une expérience cruciale pour l'étudiant. Elle détermine souvent son cheminement scolaire. D'ailleurs les résultats obtenus durant cette première session sont un excellent prédicteur de l'obtention ou la non-obtention du diplôme de fin d'études (Terrill, 1988).

Le but de notre recherche était de tracer le profil de l'étudiant en difficulté d'apprentissage en isolant des cibles d'intervention possibles. Nous nous sommes interrogés sur les différents facteurs qui peuvent influencer le rendement scolaire durant cette première session au collège. Plusieurs facteurs expliquant le rendement scolaire des élèves de niveau collégial ont été retenus par les chercheurs. Ces facteurs se regrou-

pent en deux catégories: les facteurs environnementaux décrivant le milieu pédagogique et les facteurs psychologiques associés à l'étudiant.

En ce qui concerne les facteurs environnementaux, certaines caractéristiques du milieu collégial ont été mises en relation avec le rendement scolaire. On y retrouve l'encadrement fourni par les professeurs, les méthodes pédagogiques utilisées, l'atmosphère du cégep, le mode d'évaluation, le niveau d'information reçu sur le collège avant d'y entrer (Inostroza et Fabri, 1979).

Quant aux facteurs psychologiques, plusieurs dimensions individuelles ont été l'objet d'étude. Pask et Scott (1972) ont découvert un lien entre les styles d'apprentissage des élèves et la réussite scolaire. Le rendement scolaire a été également associé au développement des structures cognitives, en particulier de la pensée formelle, soit l'acquisition du stade hypothético-déductif (Torkia-Lagacé, 1981). La motivation n'a pas été oubliée: l'intérêt pour les cours (Inostroza et Fabri, 1979), la motivation intrinsèque et la mise en valeur de soi (Noircent et Tran, 1981) vont de pair avec le succès scolaire. D'autres facteurs personnels ont été mis en relation avec le niveau de réussite, plus spécifiquement en mathématiques et en physique: les croyances irrationnelles au sujet de la réussite scolaire, l'anxiété face à l'apprentissage, les comportements d'étude (Blouin, 1985, 1986).

À partir de la documentation, nous avons retenu trois facteurs, associés à l'étudiant, qui seraient les plus susceptibles d'expliquer l'échec scolaire:

— **L'anxiété dans ses dimensions cognitives et affectives:** comment l'étudiant réagit-il émotivement compte tenu des croyances qu'il entretient à l'égard de ses études et de la réussite?

— **Les stratégies d'étude:** que fait l'étudiant pour réussir?

— **La motivation:** quels sont ses besoins et ses aspirations?

Nous postulions que ces facteurs étaient interdépendants dans l'explication du processus d'apprentissage.

Méthodologie

Les données ont été recueillies par le biais de questionnaires et d'entrevues individuelles.

• Les questionnaires

Quatre questionnaires ont servi à mesurer les facteurs que nous avons retenus:

— **Le R.A.E., ou Réactions d'anxiété face aux examens.** Ce questionnaire mesure les dimensions suivantes: l'anticipation de l'échec, la crainte de la dévaluation sociale, les réactions affectives de l'anxiété et la préoccupation de bien faire;

— **le C.I.R.A.S. ou Croyances irrationnelles dans l'apprentissage scolaire.** Ce questionnaire contient des énoncés tels: «le talent explique la réussite», «c'est plus facile pour ceux qui excellent»;

— **le S.T.E.G. ou Stratégies d'étude générales.** Ce questionnaire comprend sept facteurs: la planification de l'étude, la qualité de l'attention, la préparation aux examens, l'affirmation et le recours à l'aide du professeur, la persistance, les comportements d'entraide et apprendre par coeur;

— **le M.S.S.A. ou Motivation sociale et scolaire dans l'apprentissage.** Ce questionnaire regroupe également sept facteurs: l'exploration intellectuelle, l'accomplissement, l'endurance, la reconnaissance sociale, la structure cognitive, le besoin d'affiliation et la priorité aux études.

Les trois premiers questionnaires, ainsi que le dernier facteur du M.S.S.A. ont été élaborés à partir des instruments de mesure de Blouin (1985, 1986) et le dernier questionnaire est une adaptation francophone du Personality Research Form (Jackson, 1967; adaptation de: Fortier, Bossé et Salamé, 1987).

Notre échantillon compte 202 étudiants et est divisé en cinq groupes. Chaque groupe, ou strate, représente un taux d'insuccès obtenu à partir du nombre de cours échoués et/ou abandonnés par rapport au nombre de cours auxquels l'étudiant était inscrit lors de sa première session au collège. Nous considérons que l'échec ET l'abandon sont un indice équivalent d'une difficulté scolaire, car l'échec est souvent un abandon non déclaré et l'abandon est souvent un échec anticipé. Le taux d'insuccès se répartit dans chacun des cinq groupes de la façon suivante:

Groupe	Taux d'insuccès
1	aucun échec et/ou abandon
2	1 à 17 % de cours non réussis
3	17 à 33 % de cours non réussis
4	33 à 50 % de cours non réussis
5	50 % des cours non réussis

Cette catégorisation nous permet d'évaluer et de comparer chacun des groupes en fonction des variables mesurées par nos questionnaires. Notre plan d'expérience représente un croisement du taux d'insuccès par le programme (sciences, sciences humaines, techniques humaines, techniques biologiques) et le sexe. Sur 202 sujets, 113 sont de sexe féminin et 89 de sexe masculin, ce qui est représentatif de la population au collégial. La répartition des sujets s'est faite de façon aléatoire à l'intérieur de chaque groupe.

• Les entrevues individuelles

Trois interviewers ont rencontré 108 étudiants (61 filles et 47 garçons) ayant des difficultés d'apprentissage. Ces étudiants se retrouvaient dans les groupes 2 à 5, car les élèves qui ont réussi tous leurs cours n'ont pas fait l'objet de cette deuxième collecte de données.

Cette deuxième expérimentation avait pour but de recueillir des données sur les conditions de vie personnelle de l'étudiant. Le plan de cette expérimentation s'élabore à partir du croisement des variables indépendantes (programme, sexe, taux d'insuccès) par les variables dépendantes suivantes: problèmes de santé, problèmes financiers, problèmes familiaux, problèmes d'orientation, problèmes personnels, problèmes d'intégration sociale, problèmes de structure scolaire, problèmes d'étude et problèmes spécifiques à un cours.

Résultats

• Les questionnaires

Les résultats reliés aux comparaisons SEXE et PROGRAMME ne sont pas présentés ici. Pour plus de détail, consulter le document Falardeau, Larose et Roy (1988) mentionné dans la bibliographie.

Tenant pour acquis que le nombre d'échecs ou d'abandons est un indicateur valable des difficultés d'apprentissage, les résultats qui vont suivre s'avèrent primordiaux pour cerner le «portrait de l'étudiant» en difficulté d'apprentissage au cégep de Sainte-Foy.

Pour l'ensemble des comparaisons, nous avons effectué des analyses de variances suivies du test a posteriori de Newman-Keuls pour vérifier les différences statistiques significatives entre chaque groupe d'étudiants (G1 à G5). Chaque comparaison rapportée est significative avec un seuil d'erreur de 0,05.

Au sujet des **stratégies d'étude**, les étudiants des groupes 4 et 5 ont, significativement, une «attention» beaucoup moins bonne que ceux qui réussissent et montrent une «préparation aux examens» insuffisante par rapport à ceux qui réussissent. Les étudiants du groupe 4 «s'affirment» significativement «moins» que ceux des groupes 1 et 2 et présentent moins de «comportements d'entraide» que les étudiants qui réussissent. Un fait intéressant à noter: les étudiants du groupe 5 s'affirment autant que les étudiants qui réussissent et démontrent aussi les mêmes comportements d'entraide.

Sur le plan des **conceptions irrationnelles** par rapport à l'apprentissage scolaire, les étudiants qui ne réussissent pas la moitié de leurs cours (G5) croient «que les méthodes de travail et l'effort comptent moins que les aptitudes». Ils ont tendance à croire qu'il faut être doué pour réussir. Les étudiants du groupe 4 croient davantage «qu'il est plus facile de réussir pour ceux qui excellent».

Quant aux **réactions d'anxiété**, nous savons que les étudiants des groupes 4 et 5 «anticipent» significativement plus d'échec que les étudiants qui réussissent ou qui n'ont que peu d'échecs ou d'abandons (G1 et G2). Les premiers s'inquiètent de leur avenir, pensent plus fréquemment aux conséquences de l'échec, même avant d'en vivre un, et développent plus fortement une peur de l'échec. Nous savons également que les étudiants des groupes 4 et 5 manifestent «plus de réactions affectives d'anxiété» que le groupe 2. *Ils sont plus souvent nerveux* avant, pendant et après un examen, ont des pensées et des sentiments négatifs en situation d'évaluation et ont plus de symptômes physiologiques comme l'augmentation des battements cardiaques, la transpiration, etc. lors des périodes d'évaluation.

Quant à la **motivation,** l'étudiant qui ne réussit pas la moitié de ses cours a des «besoins d'accomplissement» moins grands que l'étudiant qui réussit. Il est moins prêt à fournir l'effort nécessaire pour atteindre l'excellence, se fixe rarement des standards élevés et ne travaille pas pour des buts lointains. Il accorde beaucoup «moins d'importance à ses études» que l'étudiant qui réussit.

L'analyse de régression par la méthode «stepwise» nous a permis d'identifier l'ensemble des variables qui prédisent le mieux le rendement scolaire soit:

— **L'absence de comportements d'entraide** qui se traduit par une hésitation de la part de l'étudiant à demander des explications, une difficulté à trouver de l'aide au besoin et une incapacité à s'assurer la collaboration d'autrui.

— **La mauvaise préparation aux examens** où l'étudiant ne révise pas sa matière, l'étudie rarement au complet.

— **L'anticipation de l'échec** qui provoque chez l'étudiant des pensées négatives au sujet de sa performance et des conséquences d'un échec.

L'anticipation de l'échec est la variable la plus considérable dans l'explication des difficultés de l'étudiant (taux de signification beta = -0,27; T = 0,0002). Les deux autres variables semblent avoir une contribution relativement égale.

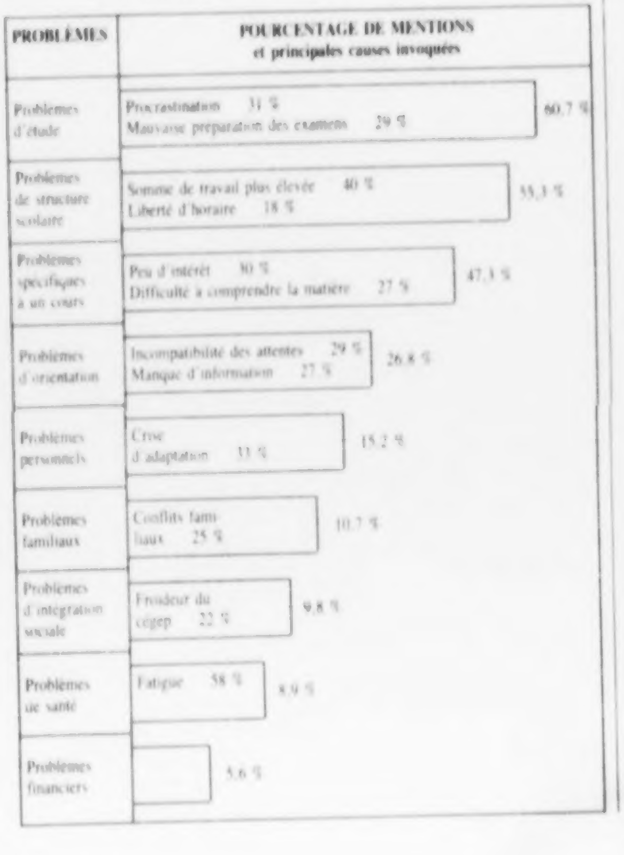
• Les entrevues individuelles

Les variables le plus souvent mentionnées par les étudiants en situation d'entrevue pour expliquer leurs difficultés d'apprentissage sont dans l'ordre:

- les problèmes d'étude,
- les problèmes de structure scolaire,
- les problèmes spécifiques à un cours,
- les problèmes d'orientation.

Les autres variables s'avèrent moins importantes lorsqu'on considère leur fréquence absolue. Le graphique 1 résume les résultats des entrevues individuelles.

Graphique 1: Résultats des entrevues



Discussion

Cette étude du rendement scolaire au niveau collégial se limite à l'analyse de variables individuelles, en l'occurrence celles que l'on attribue à l'étudiant pour expliquer le phénomène des échecs et des abandons. Nous sommes conscients que des variables environnementales, telles que le milieu pédagogique, la relation avec le professeur, la grosseur des groupes-classes, peuvent expliquer une autre partie de ce phénomène.

Quoi qu'il en soit, nous pouvons dégager trois constatations de nos résultats. Premièrement, les étudiants ayant le tiers de cours non réussis (Groupe 4) ont besoin d'aide. Plusieurs interventions pédagogiques visent à réchapper les décrocheurs, c'est-à-dire les étudiants ayant échoué ou abandonné la moitié ou plus de leurs cours (Groupe 5). Ces derniers ont un problème de motivation, mais ils savent s'affirmer, s'entraider, parler au professeur. Ce qui n'est pas le cas du Groupe 4. Celui-ci est très anxieux, manque de stratégies d'étude efficaces. Nous l'avons mesuré dans la première expérimentation et les étudiants nous l'ont confirmé dans la seconde. Nos interventions pédagogiques devraient cibler davantage cette tranche d'étudiants.

Deuxièmement, étant donné que l'anticipation de l'échec et les mauvaises stratégies d'étude (comme la procrastination, le manque d'attention, etc.) discriminent de façon significative les groupes, nous pouvons nous questionner sur le lien qui existe entre ces deux facteurs. En effet, un étudiant ayant peur d'échouer, ne prendra sûrement pas plaisir à sortir ses livres et ses notes de cours pour étudier. D'où l'adoption de la stratégie du «remettre à plus tard». Il faudrait considérer davantage la procrastination, ou temporisation, comme un comportement d'évitement de la situation d'étude qui est pénible pour l'étudiant. Pénible parce qu'il doute de ses capacités à réussir, il craint l'échec et, de plus, il utilise souvent les mêmes techniques d'étude qu'il adoptait au secondaire. Il constate alors que ça ne fonctionne plus, mais ne sait plus comment améliorer ses façons de faire. Ses mauvaises stratégies l'amènent à vivre un premier échec, ce qui confirme sa croyance qu'il n'est pas capable de réussir. Il évitera d'autant plus la situation d'étude, et le cercle vicieux est bel et bien installé...

Troisièmement, toute intervention visant l'intégration des étudiants au collégial doit tenir compte des dimensions cognitives, comportementales et motivationnelles des élèves. L'étudiant qui passe du secondaire au collégial peut vivre un déséquilibre au niveau de ces dimensions. Étant donné que ces facteurs sont interreliés, intervenir sur chacun d'eux augmente la probabilité de générer une action pédagogique réussie.

Bibliographie

BLOUIN, Y., (1985). **La réussite en mathématiques au collégial: le talent n'explique pas tout**, Sillery, Cégep François-Xavier-Garneau.

BLOUIN, Y., (1986). **Réussir en sciences**, Sillery, Cégep François-Xavier-Garneau.

FALARDEAU, I., LAROSE, S., ROY, R., (1988). **Intégration aux études collégiales: analyse de facteurs liés au rendement scolaire,** Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy.

FORTIER, M., LE BOSSÉ, Y. et SALAMÉ, R.F., (1987). Analyse des propriétés psychométriques de la version francophone du Personality Research Form. **Rapport de recherche**, (Document inédit), Sainte-Foy, Québec, Université Laval.

JACKSON, D.N., (1967). **Manual for the Personality Research Form**, Goshen, N.Y.: Research Psychologists Press.

INOSTROZA, J.C. et FABRI, A., (1979). **Étude de quelques facteurs reliés à l'abandon et à l'échec des étudiants francophones du Cégep de l'Outaouais: deuxième rapport**, Hull, Québec, Collège de l'Outaouais.

NOIRCENT, A. et TRAN, A.-L., (1980). **L'échec en mathématiques**, Alma, Québec, Collège d'Alma.

PASK, G. et SCOTT, B.C.E., (1972). Learning strategies and individual competence. **International Journal of Man - Machine studies**, 4, p. 217-251.

TERRILL, R., (1988). **L'abandon scolaire au collégial: une analyse du profil des décrocheurs**, Montréal, SRAM.

TORKIA-LAGACÉ, M., (1981). **La pensée formelle chez les étudiants de collège 1: objectif ou réalité?**

L'ASSOCIATION QUÉBÉCOISE
DE PÉDAGOGIE COLLÉGIALE

Avec vous
pour l'avenir

Achevé d'imprimer
sur les presses de l'imprimerie de Vanier College
Décembre 1988

La publication de cet ouvrage
a été rendue possible grâce à une subvention de la
Direction générale de l'enseignement collégial

La Fédération des cégeps remercie

Bell Canada

Direction générale de l'enseignement collégial du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science

Groupe Mutuelle des Fonctionnaires

principaux commanditaires des activités des 20 ans des cégeps.